تربية وتعليم
زدني علماً
هانك ڤان دايل
التربية المقارنة
عويدات للنشر والطباعة
بيروت - لبنان



التربية المقارنة

هانك ڤان دايل

التربية المقارنة

تعريب

د. جورجيت الحداد

منشورات عويدات
بيروت ـ لبنان

ويشمل ، كمرحلة ثانية ، الكتب التالية :

1 ـ إشارات ، رموز وأساطير/ لوك بنوا
2 ـ اضطرابات اللغة/ ديديه بورو
3 ـ فلسفة الفن/ جان لاكوست
4 ـ تاريخ الشعب العبري/ أندريه لومير
5 ـ علم النفس المدرسي/ هوغيت كاغلار
6 ـ النظريات التربوية الحديثة/ جان بول رزفبر
7 ـ المراهقة والاكتئاب/ هنري شابرول
8 ـ نمو الطفل/ ليليان موري
9 ـ الإجهاد ـ أسبابه وعلاجه/ جان بنجمان ستورا
10 ـ بناء علم الاجتماع/ جان ميشال برتيلو
11 ـ مهنة المؤرخ/ غي تويلييه وجان تولار
12 ـ فلسفة القيم/ جان بول رزفبر
13 ـ التربية المقارنة/ هانك فان دايل
14 ـ علم النفس الجديد/ ألكس موكيالي
15 ـ تاريخ جهنم/ جورج مينوا
16 ـ الفكر الأخلاقي المعاصر/ جاكلين روس

FAIT EN DOUBLE EXEMPLAIRE, A PARIS, le 2 juillet 1996

Les Editeurs, *Le Cessionnaire,*

P.U.F.,
PRESSES UNIVERSITAIRES
DE FRANCE

EDITIONS OWEIDAT
☎ 831370 - Fax (1) 421003
B.P. 628 Beyrouth - Liban

Le Président du Directoire

الطبعة 2000

مقدمة المعرّب للطبعة العربية

إن كتاب التربية المقارنة يشكل وثيقة علمية لا يمكن لأي عالم أو باحث تربوي أو إجتماعي إلاّ أن يطلع عليها ويعود إلى مضمونها المكثف والشامل في نفس الوقت، العام والتفصيلي معاً كمعظم كتب سلسلة زدني علماً ....

لا شك أن المؤلف الذي أراد أن يعرفنا بميدان هام من ميادين العلوم التربوية يخفي ضمناً إيماناً وقناعة بأهمية التربية المقارنة ليس فقط لكونها تشكل علمياً حقيقياً بموضوعها وطريقتها بل بنوع خاص من حيث أهدافها التي اطلعنا عليها على امتداد صفحات الكتاب والتي تتلخص باحترام الآخرين وتخطي المشاعر العرقية وتعميق التبادل والتكامل والتعاون الدولي، وتعزيز التربية والتعليم على الصعيدين المحلي والعالمي لتحسين المستويات الاجتماعية والاقتصادية وتخفيف المشاعر العدائية بين الشعوب من أجل سلام شامل وتحقق كامل للأفراد والإنسانية جمعاء ...

إن تطور العلوم التربوية في العصر الحديث ارتبط كما هو معروف بتوسع وتعميم التعليم وزيادة أهميته بكل مستوياته من ما قبل المدرسية وصولاً إلى التخصص الجامعي وإلى أنواعه المختلفة المتوافقة مع أوضاع خاصة ومع فئات اجتماعية معينة كالبالغين والمسنين والمعاقين والمهمشين وإلى أشكاله المختلفة من الشكلي إلى اللاشكلي وغير الشكلي وذلك في

كل أرجاء العالم سواء كانت البلدان متقدمة وصناعية أو من بلدان العالم الثالث والفقيرة . كما فرضت مقتضيات دورة الحياة الاقتصادية الزائدة التعقيد أنواعاً عديدة من الإعداد والتدريب المهنيين التي فتحت مجالات جديدة في الأنظمة التعليمية في معظم الدول فتنوعت المدارس والجامعات والمهنيات ومراكز الأبحاث وسواها . . . فلا عجب إذن أن يقول مدير الأونيسكو فديريكو مايور «إن مصادر الثروة الحقيقية لعالم الغد لن تكون المناجم والحقول والمصانع بقدر ما ستكون المدارس والجامعات ومراكز الأبحاث . . .» .

أما التربية المقارنة فهي هذا العلم الذي يستجيب أكثر من سواه لهذه الحاجات الجديدة للمجتمعات رغم أن أصوله تعود إلى مرحلة زمنية قديمة حيث نجد أسسه في مخطط مارك ـ أنطوان جوليان التربوي العائد لعام 1817 ، فرافق تقدمها ظهور الدول المتحررة من الاستعمار التي ساهم علماء التربية المقارنة في تطوير أنظمتها التربوية بعد أن أمعنوا بحثاً وتنقيباً في دراسة المشاكل المترتبة على قيام تلك الدول الاجتماعية منها (الأقليات والأثنيات) والاقتصادية (بلدان في طريق النمو) والتي كانت تنتهي بالطبع باقتراحات حلول مستوحاة من تجارب البلدان الأخرى التربوية والثقافية . إذن لم تكن التربية المقارنة يوماً مجرد «فهم الاختلافات والتماثل بين الوقائع والظواهر التربوية» فقط بقدر ما كانت كذلك «حقل دراسة متطلع نحو المستقبل» .

وعلى أساس هذا العلم تفرعت أنواع من العلوم التربوية التي تصب في نفس الهدف كالتربية في البلدان الأجنبية التي تقوم بوصف أنظمة التعليم في هذه البلدان (والتي من ثمارها برامج تعاون تربوية مختلفة كبرنامج tempus بين أوروبا الغربية والشرقية) ، والتربية الدولية (التي كانت من نتيجة أعمالها مؤسسات تعطي الشهادات الجامعية المعترف بها دولياً ، كما تهتم بدراسة المنظمات الدولية وتأثيرها على التعليم) ، والتربية من أجل

النمو والتربية المتعددة الثقافات (وكلتاهما ذات أهداف تربوية سامية لإزالة الأمية «والتباينات بين الأفراد والجماعات ومحاربة العنصرية» . . .) .

رغم أن التربية المقارنة كانت في البداية ذات صفة أوروبية وحتى أحياناً عرقية إذ اهتمت بالدرجة الأولى بالأنظمة التعليمية لبلدان القارة القديمة ، فجرى تبادل المعطيات والدراسات فيما بينها من أجل اكتشاف القوانين . التي يمكن تعميمها وتحسين التعليم وصياغة البرامج الجديدة . . . بينما كان ينظر إلى الأنظمة الأخرى نظرة تحقيرية ، وفي نفس الوقت الذي كان يتأثر النظام التعليمي في دولة ما بسواه من الدول الأخرى (بلجيكا بألمانيا . . .) أو لا يكترث لسواه (كالإنكليز مثلاً) من ضمن تيار قوي يركز على خصوصية كل نظام و«طابعه» القومي الخاص والذي استمر طويلاً وحكم العديد من دراسات المقارنة ، ورغم الاعتراضات المبررة أحياناً لأسلوب هذا العلم ونتائجه ومنطلقاته . من حيث محاذير المقارنة واختلاف المفاهيم بين البلدان وصعوبة التعميمات والنسخ الكامل للمؤسسات والأنظمة من بلد إلى آخر إلخ . . . إلاّ أن كل هذا لم يمنع من أن ينتهي مسير هذا العلم بتوطيد أكثر فأكثر لدعائم التعاون والتبادل الدوليين على الصعيد التربوي والثقافي ، فظهرت المنظمات الدولية المتخصصة وعلى رأسها المكتب الدولي للتربية BIE في جنيف ؛ والأونيسكو والمجلس الأوروبي والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلم إلخ . . . والتي قامت بتنظيم المؤتمرات والندوات العالمية حول التربية ومشاكلها ، كما تأسست في معظم أنحاء العالم الجمعيات والروابط المهتمة بالتربية والتعليم وحتى النقابات الدولية كنقابات المعلمين .

وفي نفس الوقت الذي كانت الأهداف الإنسانية للتربية المقارنة تتحقق على أرض الواقع كانت تتركز أيضاً كعلم ، فراحت تُدرَّس في الجامعات كمادة أساسية للمتخصصين وأدخلت إليها الأساليب الحديثة المستخدمة في العلوم الأخرى وبالأخص الرياضيات والإحصائيات فاقتربت من العلوم الوضعية أكثر فأكثر . وكثرت الأبحاث والدراسات المنشورة في مجلات

متخصصة وغير متخصصة وفي موسوعات ومصطلحات وأدلة سنوية . . . والتي كان لجمعيات التربية المقارنة ومنظمات التربية الدولية دوراً في إصدارها وتوزيعها .

فلا يمكن إذن إلاّ أن نعترف بما للتربية المقارنة من أهمية خصوصاً على صعيد خدمة أهداف التربية العملية وإغناء التجربة الإنسانية في هذا المجال بما تقدمه من معطيات منوعة وفريدة خاصة بكل قوم أو إثنية أو مساحة جغرافية . . . فلعلها قد توصلت إلى حد ما لتحقيق ما طمح إليه مؤسسها مارك ـ أنطوان جوليان صديق بستالوتسي وفلنبرغ من «نشر للثقافة والتفاهم بين الشعوب» ورفع المستوى الأخلاقي للإنسان بواسطة التربية والتعاون العلمي الدولي في نوع من «الحلف الفكري المقدس» الذي مهمته «تحقيق السلام» . . .

د . جورجيت الحداد

مقدمة

I ـ «علم التربية» والتربية

كان «علم التربية» (أو النظرية التربوية ، أو/ والفن ، أو «النظرية العملية» حسب عالم الاجتماع إميل دوركايم Emile Durkheim) في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر علم تربية وتثقيف الأولاد . فأصل الكلمة معروف : ففي العهد اليوناني كان المربي هو العبد المكلف بسوق (agôgé) الصبيان الصغار (Pais, Paidos) أمام مدبريهم . وتوسعاً أصبحت كلمة مربٍ مرادفة لكلمة معلم أو مدرس أو أستاذ .

كان تعبير «علم التربية» محصوراً بالأحرى وبالتالي مبرراً طيلة اهتمامه بفترة الدراسة (الإلزامية أو غير الإلزامية) .

ولكن خلال القرن العشرين بدّل نوع من الثورة الكوبرنيكية مجال التربية : ففي عصرنا لم يعد التعلم والإعداد مرتبطين بفترة واحدة محددة من الحياة الإنسانية . فالعالم يتبدل بسرعة شديدة ويصبح أكثر تعقيداً بحيث إن كل امرأة وكل رجل يشعران بالحاجة الملحّة للتعلّم بدون كلل منذ الولادة حتى الموت . هذا أحد الأسباب الذي مكّن التربية من أن تنطلق خلال القرن العشرين .

II ـ توسع التربية الشكلية واللاشكلية

لم تكن المشاركة في التربية الشكلية في تاريخ البشرية إطلاقاً مؤثرة بهذا

القدر كما هي عليه في عصرنا . «ففي عالمنا الحالي هناك حوالي شخص من أصل خمسة أشخاص هو تلميذ أو مدرّس في مؤسسة تعليم شكلي»[1] .

وبينما قدّر مجمل عدد الأميين في العالم بأسره بحوالي 950 مليوناً في السنة العالمية لمحو الأمية (1990) فإن نسبة الأولاد من فئة العمر 6 - 23 سنة المسجلين في التعليم الشكلي تتجاوز حد الـ 50%[2] .

إن توسّع التعليم الشكلي هو نتيجة عدة عوامل ؛ نذكر من بينها النمو الديموغرافي ، الطلب الاجتماعي على التعلّم والتشريع المدرسي .

إن الإتجاهات الكبرى الديموغرافية في العقود الأخيرة أصبحت معروفة . فبسبب فورة الولادات babyboom بعد الحرب 1939 - 1945 ، سجّل بعد عام 1950 انفجار مدرسي[3] حقيقي ، ولكن منذ أواسط الستينات نلاحظ ثباتاً وحتى انخفاضاً خفيفاً في عدد الولادات في معظم الدول الأوروبية .

وعلى العكس ، إن الفورة الديموغرافية ما تزال مستمرة في العالم الثالث خاصة في أفريقيا جنوب الصحراء وفي الدول العربية . فعدد غير قليل من الدول الأفريقية ، مثلاً ، يشهد زيادة سنوية بين 2 .5 و4% من السكان . أما في الدول الصناعية فعلى العكس إن متوسط معدل النمو السنوي منخفض جداً منذ أوائل الثمانينات[4] .

إن نتيجة هاتين الظاهرتين المتنافرتين لأمر بديهي : إن متوسط عمر السكان في الدول الغنية في نصف الكرة الشمالي هو أعلى بكثير مما هو

(1) Unesco, Rapport mondial sur l'éducation 1991, Paris, 1991, p. 16.

(2) Ibid., p. 22.

(3) Voir L. Cros, L'explosion scolaire, Paris, 1961, et aussi G. Bereday et J. Lauwerys (eds). The Education Explosion, Londres, 1965 («The World Year Book of Education», 1965).

(4) المعدل الوسطي في الثمانينات : 0,4% في فرنسا واليونان وهولاندا ؛ 0,3% في سويسرا والنروج ؛ 0,2% في إيطاليا ؛ 0,1% في بلجيكا والمملكة المتحدة ؛ 0,0% في الدانمارك والسويد ؛ 0,2% ـ في الجمهورية الفيدرالية الألمانية .

عليه في العالم الثالث . وبينما حوالي خمس سكان أوروبا هم دون الـ 15 سنة فإن نصف الأفريقيين تقريباً الذين يعيشون في دول جنوب الصحراء ينتمون إلى فئة العمر هذه .

ينتج عن ذلك أن المبالغ المطلوبة من أجل التعليم في هذه البلدان النامية ذات الموارد المالية المحدودة جداً ضخمة إلى حد لا يمكن دائماً جمعها ، ومع ذلك فإن التعليم معتبر عالمياً كإحدى الحاجات الحيوية للبشرية[1] .

من الطبيعي أن تحكم الديموغرافيا بشكل حصري تطور الأعداد في التعليم الشكلي أثناء فترة الدراسة الإلزامية . فالزيادة المفاجئة للولادية في أوروبا منذ عام 1945 أحدثت إذن بشكل طبيعي زيادة الأعداد في التعليم الإبتدائي .

إنّ مثل فرنسا بهذا الخصوص لهو معبر : فبين عامي 1946 - 1950 أُحْصي بالمتوسط 000 860 ولادة مقابل حوالي 000 620 من عام 1936 إلى 1940 . وبالنتيجة ارتفع عدد الأولاد في التعليم الإبتدائي الفرنسي من حوالي 4,5 ملايين عام 1950 إلى 6,1 ملايين عام 1959 .

من جهة أخرى ، إن الديموغرافيا لا تفسر إلاّ جزئياً النجاح الهائل للتعليم ما قبل المدرسي . ففي عام 1939 أكد المؤتمر الدولي للتعليم الرسمي المنعقد في جنيف من قبل المكتب الدولي للتربية BIE على الأهمية الكبيرة لهذا المستوى من التعليم . ومنذ ذلك الوقت أصبح الأهل يعون الدور التربوي للتعليم ما قبل المدرسي في التطور المستقبلي لأولادهم . غير أن التغيرات في بنية العائلة ومساهمة المرأة المتنامية في سوق العمل خاصة هي التي تفسر نجاح مدارس الأمومة ابتداء من الخمسينات .

ففي الدول الغربية كفرنسا أو بلجيكا كل الأولاد تقريباً بعمر 4 و5

(1) Unesco, Stratégies éducatives pour les années 90 en Afrique: promotion de l'alphabétisation et de l'éducation de base pour le développement, 1991 (Ed-91/MINEDAF/3).

سنوات هم منتسبون إلى التعليم ما قبل المدرسي . حتى إنه في بعض البلدان كالمملكة المتحدة ودوقية لوكسومبورغ وهولندا أدخلت السلطات المختصة التعليم الإلزامي ابتداء من 5 سنوات[1] .

كذلك عرفت البلدان النامية نمواً شديداً في التعليم ما قبل المدرسي : فالدراسة ما قبل الابتدائية ارتفعت من ولد واحد من أصل خمسة عشر ولداً عام 1975 إلى ولد من أصل خمسة عام 1988 .

كما ظهر انفجار مدرسي مماثل على المستوى الثانوي . فمنذ تحقيق الشعار السياسي التعليم الرسمي للجميع Secondary education for all حتى 15 أو 16 سنة في بريطانيا[2] (وهو أحد أهداف القانون حول التربية لعام 1944) وصولاً إلى الهدف الفرنسي بإيصال 80٪ من الشبان إلى البكالوريا «تحت الطلب»[3] ، أصبح التعليم الثانوي شبه معمم في أوروبا الغربية بأكملها .

ففي معظم البلدان الصناعية قام المشرع القومي حالياً بتمديد التعليم الإلزامي حتى سن 16 أو 18 سنة . فضلاً عن ذلك فقد أصبح من المتعارف عليه أن غالبية الشبان من الجنسين يستمرون في الانتساب إلى ما بعد سن نهاية الدراسة[4] بكثير .

إن هذا الإتجاه لتعميم المستوى الثانوي يستجيب إلى تطلعات الأهل المبررة وفي الوقت نفسه إلى متطلبات اقتصاد قوي يحتاج قطعاً إلى يد عاملة مؤهلة دائماً بصورة أفضل من أجل زيادة الإنتاجية لمواجهة المنافسة

(1) إن اللوكسومبورغ سيلزم دخول مدرسة الأمومة منذ عمر 4 سنوات ابتداء من دخول المدارس عام 1993 .

(2) R. Tawney, Secondary education for all, Londres, 1922.

(3) لقد اعتمدت هذه الفكرة من قبل حكومة الكيبيك التي ستصل إلى الهدف نفسه حوالي عام 1996 .

(4) Voir E. J. King, C. H. Moor et J. A. Mundy, Post-Compulsary Education, I: A New Analysis in Western Europe, Londres, 1974, et id., Post-Compulsary Education, II: The Way Ahead, Londres, 1975.

الدولية .

فعلى أثر هذا الانفجار المدرسي على المستوى الثانوي أخذ عدد الطلاب في التعليم العالي يرتفع بدوره ؛ وما زال هذا الإتجاه مستمراً[1] رغم انخفاض الولادات في أوروبا الغربية منذ الستينات .

يبرز للعيان سببان لهذه الظاهرة . فهناك أولاً انتساب متعاظم للنساء إلى التعليم الجامعي ؛ ففي كثير من البلدان الغربية تساوى أو حتى تجاوز عدد الطالبات حالياً عدد أمثالهن الذكور . من جهة أخرى ، نلاحظ أن الجامعات تجتذب أكثر فأكثر البالغين وحتى «المتقاعدين النشيطين» من الجنسين ضمن إطار التعليم المستمر أو إطار التعليم كفرصة ثانية .

فالجامعة التقليدية النخبوية الغابرة هي على وشك أن تستبدل بتعليم عالٍ جماهيري . ولكن بسبب الضغوطات المالية كان على عدة بلدان أن تدخلَ إجراءات إنتقائية أو حتى مجموعة شروط محددة حقيقية .

وبمعزل عن هذه المسائل المالية فقد اتفق جميع الإختصاصيين على أن : المرحلة العليا قد أصبحت هي القطاع الأكثر تعقيداً والأكثر دينامية في التعليم ، خاصة داخل المجموعة الأوروبية . فتجري في المجلات العلمية والمؤتمرات مناقشة المهمات الجديدة لهذا التعليم في عالم متحول ، ويتم التساؤل حول العلاقات بين المراحل الطويلة (الجامعات ، المدارس الكبرى) و«النماذج القصيرة» (البكالوريا زائد سنتين أو ثلاث سنوات) مع إعداد على الأغلب مهني وكذلك ترابطها مع حاجات المجتمع ؛ وأعيد النظر بمكانة ومهمة التعليم العالي في منظور التربية الدائمة ؛ وأمام غياب أي نوع من التوحيد ـ مثلاً في المجموعة الأوروبية ـ تجري محاولة إيجاد حلول لمشاكل تنسيق الشهادات والإعتراف بالصفات الأكاديمية ؛ تتطلع السلطات إلى خلق

---

(1) لذلك نفاجأ بملاحظة أن عدد الطلاب في كل بلدان حلف وارصو السابق يتراجع في فترة الثمانينات ؛ أنظر :

Nicolae et al; Statistics on Higher Education 1980 - 1985 Bucarest, 1989.

قوالب قابلة للترسمل ؛ وفي هذه الأثناء يجهد اقتصاديو التعليم للبحث عن وسائل لتمويل هذا التعليم العالي الباهظ الكلفة[1] . خلال العقود الأخيرة تطور التعليم الشكلي أيضاً بصورة مذهلة .

بالنسبة إلى الراشدين نظم عدد لا بأس به من النشاطات التربوية من قبل السلطات العامة والمؤسسات والروابط : دروس محو الأمية ، دروس بالمراسلة ، إعداد متواصل ، تعليم بديل ، إعداد بالتناوب ، تعليم عن بُعد ، تعليم الراشدين ، تدريب من أجل التحسين ، تنشيط اجتماعي ثقافي ، إعداد متكرر ، إلخ . هذا هو الدليل حقاً على أن ضرورة التعليم المستديم بالنسبة إلى كل فرد قد اعتمد كمبدأ تنظيمي .

فعلى أثر زيادة أمد الحياة وبعد انخفاض عدد سنين العمر بسبب تدني سن التقاعد أصبحت فترة العمر الثالث طويلة . فعدد الأشخاص المسنين الذين هم بصحة جيدة ويعيشون باستقلالية ويتمتعون بكثير من الوقت الحر يزداد باستمرار في البلدان المتقدمة . فقد نشأت من أجلهم سلسلة من المبادرات الإجتماعية ـ الثقافية والتثقيفية : دروس للتحضير للتقاعد ، جامعات للعمر الثالث ، دروس في الرياضة المتوافقة ، نشاطات رياضية ، أسفار وإقامات مع نشاط تثقيفي ، إلخ .

من الواضح أن هؤلاء الناس المسنين والذين رغم ذلك هم ذوو صحة جيدة يغيرون بعمق الطلب الاجتماعي للتعليم المستمر . فالتعبير الجديد «تربية المسنين» تؤكد إذن أن التعليم المستمر لا يتوقف فعلاً إلاّ عند الموت[2] .

---

(1) J.-P. Jallade, L'enseignement supérieur en Europe. Vers une évaluation comparée des premiers cycles, Paris, 1991. Voir aussi: Commission des Communautés européennes, Mémorandum sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne Bruxelles, 1991.

(2) Voir le numéro spécial Education and the Elderly de l'International Review of Education-Revue internationale de pédagogie. vol. 38, 1992, n.4.

فعلى امتداد القرن العشرين تعمم في مجتمعنا تعليم الأشخاص غير المتكيفين والمعاقين (سواء كان تعليم الأولاد والمراهقين أو تعليم البالغين). فقد تركز التشخيص النفسي - التربوي ووسائل التقييم. ومن أجل مساعدة الشباب ومعالجة إعاقاتهم الجسدية أو العقلية تمّ تنظيم وتطوير التعليم المتخصص، صفوف ومراكز المراقبة، فروع التعليم المتخصص، التربية التعويضية، التعليم الإصلاحي، صفوف الإستلحاق، التربية المتمايزة، صفوف إنتقالية، إلخ. غير أنه تجري المحاولة منذ عدة عقود لدمج الأولاد المعاقين بقدر الإمكان في التعليم النظامي.

بالنسبة إلى الأكبر سناً هناك كل أنواع المعالجات، وإعادة التأهيل الوظيفية، ومراكز إعادة التربية، بيوت للمعاقين ومؤسسات ومشاغل محمية.

ونشير أيضاً إلى إعلان حقوق المتخلف عقلياً في 20 كانون الأول/ ديسمبر عام 1971 وإعلان حقوق الأشخاص المعاقين في 9 كانون الأول/ ديسمبر عام 1975 وقد نادت بكليهما الأمم المتحدة. وصولاً إلى السنة الدولية للمعاقين عام 1981. غيّر هذان الإعلانان بصورة جذرية مواقفنا تجاه الأشخاص المتخلفين. وقد أكّد ذلك بشكل واضح النجاح المتعاظم للألعاب الأولمبية للمعاقين أو الألعاب المشابهة لها التي نظمت للمرة الأولى في روما عام 1960.

وبصورة عامة لقد أصبح خلال القرن العشرين التعليم الإلزامي الغابر الذي وضع من أجل الأولاد في عمر معين حقاً للجميع في التربية المستديمة، وحتى إنه أصبح ضرورة حيوية إذ إنه يجيب عن الحاجات الأساسية لكل شخص.

كان قد تمّ التعبير عن هذا الحق في التعليم في عدة إعلانات رسمية واتفاقات دولية كإعلان جنيف لـ 23 شباط/ فبراير 1923، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948، والمعاهدة الأوروبية لحقوق الإنسان لعام 1950،

إعلان حقوق الطفل لعام 1959 وبشكل أوضح أيضاً في المعاهدة المتعلقة بحقوق الطفل لـ 20 تشرين الثاني/ نوفمبر 1989 .

وبشكل أخص ، إن «الإعلان العالمي حول التعليم للجميع» الذي اعتمده المؤتمر العالمي في جومتيان (تايلاندا) في آذار/ مارس 1990 هو الذي تحدث بدون التباس عن هذا الموضوع ؛ فالمادة الأولى تعلن بوضوح : «كل شخص ـ طفلاً ، مراهقاً أو بالغاً ـ يجب أن يتمكن من الإستفادة من إعداد مهيأ للإجابة على حاجاته الأساسية»[1] .

إن معنى كلمة «تربية» قد اتسع إذن بشكل كبير خلال القرن العشرين[2] . إنه يعني اليوم كمية من نشاطات التعليم التي كانت تعتبر في الأمس القريب كإعداد مهني ، كتنمية ثقافية أو كحركة اجتماعية ـ ثقافية . فإلى جانب التعليم الشكلي (المعطى في المدارس) إن التعليم اللاشكلي (خارج المدرسة ، إعداد في المؤسسة إلخ .) والتعليم غير الشكلي (العائلة ، وسائل الإعلام ، المتحف ، المكتبة ، إلخ .) يكتسبان أهمية باطّراد .

ولكن لا يكفي أن نؤكد أن التعليم بالمعنى الواسع للكلمة قد عرف توسعاً هاماً . فلم نبدأ إلاّ منذ فترة وجيزة بالتعرف حقاً إلى الدور الأساسي الذي يلعبه التعليم ، في التقدم ، وإلى أن الموارد البشرية تشكل الثروة الحقيقية للإنسانية . فلا عجب إذن أن نرى ، أنه منذ عدة سنوات أصبح تقويم الموارد البشرية أحد مفاتيح السر لاستراتيجية البنك الدولي[3] للمساعدة من أجل التنمية .

ويعبر عن هذا المدير العام للأونيسكو فيديريكو مايور Federico Mayor قائلاً : «إن التعليم هو قوة المستقبل وإمكانية التعلم هي الشرط اللازم

---

(1) WCEFA, Rapport final. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous: répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, New York, 1990. p. 47.

(2) Voir G. Mialaret, Les sciences de l'éducation, Paris, Que sais-je?, n° 1645, 1991, 5e éd.

(3) لقد ارتفعت قروض البنك الدولي للتعليم والإعداد إلى 700 مليون دولار بالمتوسط في السنة خلال الثمانينات ؛ وقد بلغت الأوج خلال تدريب 1991 حيث بلغت 2,25 مليار دولار .

Cf. Banque mondiale, Rapport annuel 1992, Washington, 1992, p. 51 - 52.

للمشاركة الصحيحة في حياة العالم الحديث . إن مصادر الثروة الحقيقية لعالم الغد لن تكون المناجم والحقول والمصانع بقدر ما ستكون المدارس والجامعات ومراكز الأبحاث»[1] .

III - علوم التربية

لقد تطورت وتنوعت علوم التربية بموازاة التوسع في ميادين التعليم والوعي لأهميته .

ففلسفة التعليم وفن التعليم ، والميتودولوجيا ، وعلم النفس التكويني وتاريخ التعليم ومذاهب التربية شكلت في الماضي المقومات التقليدية للتربية أو العلم التربوي .

كما نلاحظ حالياً وجود مجموعة من حقول البحث الحديثة إلى حد ما : علم اجتماع التربية ، علم السكان المدرسي ، الإقتصاد التربوي ، الإدارة التربوية ، تخطيط التربية ، إلخ . ، وقد أعطي اسم «علوم التربية»[2] إلى مجموعة الإختصاصات هذه بالتحديد .

وكما يقول غاستون ميالاريه بوضوح : تتألف علوم التربية من مجموعة المجالات التي تضبط وقائع ووضعيات التربية في سياقها التاريخي والإجتماعي والإقتصادي والتقني والسياسي[3] .

---

(1) Discours de M. F. Mayor au Séminaire «Alphabétisation et citoyenneté» à Brasilia, 3 au 5 mai 1991 (Unesco, DG/91/39).

(2) يظهر أن تعبير «علوم التربية» بصيغة الجمع يعود إلى أول القرن العشرين . فمنذ عدة عقود ، نجد «كليات لعلوم التربية» في الكيبك ، وسويسرا الرومانية وفي الجزء الناطق باللغة الفرنسية في بلجيكا ، إلخ .

فإن صفة «علوم التربية» بصيغة الجمع تعتمد في قوائم التربية الكبيرة (مثلاً : Thésaurus de l'éducation Unesco: BIE, Paris, 1991, 5e éd. Les autres langues l'emploient aussi au pluriel).

كذلك تستخدمها اللغات الأخرى بصيغة الجمع (angl. educational sciences ou educational studies, Comme par exemple dans le titre de quelques revues: British Journal of Educational Studies, depuis 1952, Educational Studies, depuis 1975, etc.; all.: Erziehungswissenschaften; esp.: ciencias de la educación; port.: ciências da educaçâo, etc.

(3) G. Mialaret, Introduction aux sciences de l'éducation, Paris-Lausanne, 1985, p. 8.

الفصل الأول

المصطلح

I ـ التربية المقارنة

رغم أن كلمة «تربية مقارنة» ظهرت للمرة الأولى عام 1817[1] ، إلاّ أنه من واجبنا أن نلاحظ أن تعريفاً دقيقاً مقبولاً عالمياً ما زال غير متوفر . ومع ذلك فالكثير من المؤلفين حاولوا صياغة تعريف يجيب على حاجات العالم العلمي .

إن هذا النقص لم يحدّ أبداً تطور أو انطلاق التربية المقارنة : فمن الواضح أن العلم موضوع هذه الدراسة عرف منذ عدة عقود توسعاً كبيراً .

إن هذه الفورة للتربية المقارنة ناتجة عن عدة عوامل سوف نتحدث عنها في الفصول التالية . ولكن نجد من المفيد أن نؤكد منذ الآن على أن علوم التربية بشكل عام ـ والتربية المقارنة بنوع خاص ـ معترف بها حالياً رسمياً كعلوم ويجري تدريسها في أرقى الجامعات في العالم أجمع .

فظاهرة التحرر من الإستعمار ونشوء العالم الثالث حيث تبحث مجموعة من البلدان عن سبيل للنمو ، قد وسعا بشكل كبير حقل دراسة التربية المقارنة . وبصورة عكسية يمكننا القول أيضاً إن المقارنين ساهموا بشكل معبر في تقدم التربية في هذه الدول الشابة .

(1) تعبير مستحدث في ذلك العصر ، إن هذا الإبتكار الفرنسي كان أيضاً «صرعة» عالمية .

فمنذ عدة عقود اكتشفت المنظمات الدولية أهمية التربية المقارنة مثل الأونيسكو Unesco ، البنك الدولي ، OCDE المجموعة الإقتصادية ، المجلس الأوروبي ، المجموعة الأوروبية ، منظمة الدول الإيبرية ـ الأميركية من أجل التربية والعلم والثقافة ، مجلس التطوير والبحث في موضوع التربية والتنمية في أفريقيا ، أو المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلم . إن الاهتمام الذي توليه هذه المنظمات للتربية المقارنة يساهم بشكل واضح في زيادة تأثيرها على مختلف أنظمة التعليم المطبقة في أربعة أنحاء العالم .

من جهة أخرى لقد تنظم إختصاصيو التربية المقارنة بصورة أفضل : فأسسوا الروابط العلمية في مجموعة من البلدان . وكثرت المؤتمرات والمحاضرات والحلقات الدراسية ، وازدادت مجلات التربية المقارنة . كما ارتفع بدون توقف عدد المنشورات من كل نوع (الحوليات ، دراسات الأوضاع ، كتب ، كتيبات ، تقارير ، إلخ .) التي تعالج مواضيع تربوية في إطار دولي أو عالمي .

ولكن رغم هذا الإنتشار الواسع للتنقيب والمعلومات في مادة التربية المقارنة ، يهمنا أن نكرر أن تعريفاً أكاديمياً دقيقاً معترفاً به عالمياً ما زال غير متوفر . فمن أجل توضيح هذه المادة نجرؤ مع ذلك على اقتراح تعريف بصورة تجريبية :

«إن التربية المقارنة هي : أ) المركب المتعدد المجالات في علوم التربية ؛ ب) وهي التي تدرس الظواهر والوقائع التربوية ؛ ج) في علاقاتها مع الإطار الإجتماعي ، السياسي ، الإقتصادي ، الثقافي ، إلخ . ؛ د) بمقارنة أوجه الشبه والإختلاف في بلدين أو عدة بلدان ، ومناطق ، وقارات ، أو على المستوى العالمي ؛ هـ) من أجل فهم أفضل للطابع الفريد لكل ظاهرة ضمن نظامها التربوي الخاص بها وإيجاد تعميمات مشروعة أو متوخاة ؛ و) في سبيل هدف أخير هو تحسين التربية» .

يحتاج هذا التعريف الطويل ـ الذي يتميز بكونه شديد التفصيل ، إلى بعض التفسيرات .

أ) إن التربية المقارنة تشكل جزءاً من علوم التربية بالصفة نفسها التي لفلسفة التربية ، تاريخ التربية ، علم الإمتحانات ، إقتصاد التربية ، علم اجتماع التربية ، علم نفس التربية ، إلخ .

إنها تعددية المجال لأنها تستعين غالباً بمجالات وطرق أخرى ، كالتاريخ مثلاً ، والتشريع المدرسي ، والإحصاء ، والديموغرافيا ، والتخطيط التربوي . . .

ب) للوهلة الأولى تدل «الظواهر والوقائع التربوية» على مجموعة غامضة إلى حد ما ، ولكن من المهم أن نعلم أن مجال التربية اليوم هو واسع جداً : سواء تعلق الأمر بالتربية الشكلية والتربية اللاشكلية أو التربية غير الشكلية . فالتربية المقارنة تدرس السياسات المختلفة في مادة التعليم بقدر ما تدرس التنظيم التشريعي والإداري والمالي للتربية والإعداد ؛ البنى (الدرجات ، المراحل ، السلسلات مع ترابطاتها ، الإجازات والشهادات والمراتب) ؛ الغايات والأهداف والمقاصد مع محتوياتها التربوية ، الطرق والتقنيات والكتب المدرسية ، والمواد التعليمية ، وحصيلتها وعلم الإمتحانات المناسب ؛ «الممثلون» (تلامذة وطلاب ، مدرسون ، رؤساء المؤسسات ، المدربون ، المفتشون ، أهل الأولاد . . .) الوتائر المدرسية ، الجداول الأسبوعية ، توسيع العطل . . .

ج) إن التربية المقارنة تدرس هذه «الظواهر والوقائع التربوية» ضمن أطرها ؛ فمن الواضح إذن أن مشكلة الدخول إلى المدارس للفتيات والنساء يجب أن تدرس من زاوية ديموغرافية ، إجتماعية ، دينية ، إقتصادية ، إلخ . فالمقارنون يجب أن يلجأوا في معظم الأحيان إلى الديموغرافيا المدرسية ، وإلى علم اجتماع التربية ، أو إلى الإقتصاد التربوي .

د) إن التربية المقارنة تدرس هذه الظواهر في إقليمين ومنطقتين وبلدين ، أو أكثر ومناطق كبرى بالمعنى الذي تعطيه الأمم المتحدة (مثلاً : الدول العربية ـ أميركا اللاتينية) ، وحتى على المستوى العالمي ، بمقارنتها فيما بينها . تهدف هذه المقارنة إلى إبراز أوجه الشبه والفوارق فيما بين هذه الظواهر ،

حسناتها وسيئاتها ، ميزاتها ونواقصها ، وإلى البحث عن أسبابها . يطرح هنا بالطبع مشكلة إمكانية مقارنة المعطيات وهي مسألة أولية حساسة ما تزال تشغلنا .

فيمكننا مثلاً مقارنة انتساب النساء إلى التعليم الجامعي في منطقتين فرنسيتين (أو أكثر) ، ولكن أيضاً في بلدان المجموعة الأوروبية ، أو في كل العالم .

تضطرنا الحقيقة إلى القول إن الدراسات المقارنة بين البلدان هي الأكثر عدداً حتى اليوم . ولكن منذ أن ازداد عدد البلدان المنفصلة عن المركز أو الإتحادية أصبح الباحثون يهتمون أكثر بالمقارنات داخل القوميات (الجماعات الإتنية ، الأقليات . . .)

بالمقابل ، إن المنظمات الدولية تهتم بالأحرى بالظواهر التربوية على المستوى ما فوق القومي . إنها تدرس أوجه الشبه والإختلاف بين أنظمة الإعداد في الدول الصناعية ودول العالم الثالث ، بين دول منطقة ما (أوروبا[1] ، أميركا اللاتينية ، جنوب شرق آسيا ، أفريقيا الاستوائية) وحتى على المستوى العالمي كما يشهد على ذلك التقرير العالمي حول التربية لعام 1991 الذي نشرته الأونيسكو .

هـ) إن الأهداف الخاصة بالدراسة المقارنة يمكنها أن تكون متعددة . فهناك باحثون يهتمون مثلاً بأسباب تدني تمثيل الطالبات في جامعات بعض الدول أو المناطق ، والبعض يريد أن يعرف لماذا يرتفع معدل بعض الدول أو المناطق ، والبعض يريد أن يعرف لماذا يرتفع معدل النقص الدراسي عند الفتيات أكثر منه عند الفتيان في المستوى الثانوي في منطقة أو بلد دون آخر . وحالياً يتم نشر عدد كبير من الدراسات حول محتوى الإعداد المهني

---

(1) Exemples: M. Galton et A. Blyth, Handbook of Primary Education in Europe, Londres-Strasbourg, 1989 (Council of Europe); CERI, Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE, Paris, 1992.

ومقتضيات سوق العمل . . . وتهتم تحقيقات أخرى بالمنح الدراسية ، القروض والأجور الأولية القائمة في كل بلد ، أو تهتم بنتائج سياسية معينة في موضوع إدخال الأولاد المنتمين إلى أوساط فقيرة إلى المدارس (المهاجرون ، البحارة ، الباعة المتجولون ، اللاجئون السياسيون وغيرهم) .

إن تحليل مختلف الأهداف والشروط والممارسات والسياسيات في مجال التربية في عدة مناطق أو بلدان يسمح إذن بتفسير أسباب كون الظواهر والوقائع التربوية على ما هي عليه في جزء من العالم من وجهة نظر الذي يقوم بالمقارنة . وبسبب العامل الجغرافي داخل القوميات أو الدول تؤدي الدراسة المقارنة حكماً إلى شكل من التحليل والفهم يختلف عن فلسفة التربية ؛ تاريخ التعليم ، أو علم اجتماع التربية مثلاً .

إن التربية المقارنة لا تستبعد المقاربات الخاصة بعلوم التربية الأخرى ، بل على العكس إنها تكملها وتعمقها . لهذا السبب يفرض التعاون نفسه بين اختصاصيي مجالات مختلفة أكثر فأكثر .

و) مهما كان الهدف الخاص بالدراسة المقارنة ، يسعى الباحث دائماً إلى أن يفهم بشكل أفضل بعض الوقائع والظواهر التربوية ليتمكن من المساهمة في تحسينها إلى أبعد حد ولكي يعرف أن يتوقع النتائج المحتملة للإجراءات المقترحة . فمعظم الدراسات المقارنة هي بالفعل مشاريع تهدف إلى تحسين التعليم والإعداد .

لهذا السبب ليست التربية المقارنة هي علم الفهم والتفكير فقط بل هي أيضاً حقل دراسة متطلع نحو المستقبل . إن أعمال اختصاصيي التربية المقارنة المستقبلية تساعد أصحاب القرار (رجال السياسة ، المنظمين ، الإداريين إلخ .) على تعيين سياسة تربوية أو تسمح لهم بتجنب العثرات بتقديم تجارب تربوية تمت في ظروف مشابهة في مناطق أو بلدان قابلة للمقارنة .

من البديهي أن تكون التربية المقارنة المستقبلية مرتبطة بقوة مع سياسة

التربية ، فلسفة التربية ، علم السكان ، الإدارة المدرسية ، الإقتصاد التربوي وخاصة مع تخطيط التربية[1] .

إن التعريف المقترح ليس بمنأى عن النقد . لذلك لن يكون مقبولاً عالمياً بلا شك . ولكنه يسمح بإعطاء فكرة عن أهمية التربية المقارنة على أبواب القرن الواحد والعشرين . وأخيراً ، إنها تسمح أيضاً بإيجاد بعض الفروع الهامة مثل التربية في الخارج ، التربية الدولية ، والتربية من أجل النمو .

II ـ التربية في البلدان الأجنبية

نعني بالتربية في البلدان الأجنبية الدراسات الوصفية لأنظمة التعليم في بلد أو أكثر . يتعلق الأمر غالباً بوصف تحليلي جديد بقدر الإمكان لمجمل النظام التعليمي لبلد واحد تكون نتيجته هو «دراسة حالة قومية» حقيقية . (Country study ou area Study) . إن كون المؤلف (أو المؤلفين) ينتمي إلى البلد نفسه يسمح بضمان سلامة الدراسة .

ولكن يوجد أيضاً منشورات مكتوبة من قبل خبراء أجانب ذات أهمية كبيرة . فحول التربية في فرنسا مثلاً لا يمكن أن نتجاهل دراسات الإنكليزي هولز W.D.Halls ، والألماني نيزر B.Nieser والبلجيكي الهولندي ستانديرت R. Standaert [2] . ففي عام 1817 ، كان قد كتب مارك ـ أنطوان جوليان Marc - Antoine Jullien ، الذي هو «أبو» ، حقل دراستنا كما سنرى لاحقاً حول هذا الموضوع : «إن صفة الأجنبي هي نوع من ضمانة لسمة الإستقلالية وعدم الإنحياز الملائم لمؤلف كتاب ما . . . فالحقيقة

---

(1) انظر سلسلة الكراسات Principes de la planification de l'éducation التي نشرها «المعهد الدولي لتخطيط التربية» في باريس منذ عام 1970 .

(2) W. D. Halls, Society, schools and progress in France, Oxford, 1965; W. D. Halls, Education, culture and politics in modern France, Oxford, 1976; R. Standaert, Onderwijsinnovatie en - beleid in Frankrijk, Leuven, 1989; B. Nieser, Bildungspolitik in Frankreich (1975 - 1985), München, 1990.

يمكن الحصول عليها بصورة أسهل ، والتعبير عنها بصورة أصدق . فسوف تحترم بدقة كل المجاملات المترتبة لدولة محترمة وكريمة دون أن تشوه حقيقة الوقائع»[1] . تستدعي المجموعة الأوروبية من جهة أخرى لدراسة سياسة بلد ما في مجال التربية خبراء غير مولودين في البلد المعني[2] . وللدقة في الكلام ، إن الدراسات حول التربية في بلد واحد لا تنتمي إلى التربية المقارنة بما أننا لا نقوم «بالمقارنة» .

رغم ذلك لا يملك الباحثون الاستغناء عنها لأنها تزودهم بالعناصر الأساسية الضرورية لدراسة معمقة حول بلدين أو عدة بلدان . وهكذا ، قبل كتابة كتاب حول التعليم في المجموعة الأوروبية ، من الأفضل تحليل الدراسات الوصفية لأنظمة التعليم القائمة في كل دولة . فمن الخطأ إذن اعتبار الأدب المتعلق بالتعليم في الخارج غير مجد .

فقد ظلّ حتى عام 1990 هناك حالة خاصة جداً هي (Ostpädagogik) أو دراسة التربية والتعليم في دول أوروبا الشرقية الشيوعية[3] . فقد تخصص عدد لا بأس به من الباحثين ـ خاصة في المانيا الإتحادية ـ بعد الحرب العالمية الثانية في دراسة التربية السوفياتية وتأثيرها على البلدان المنتمية إلى حلف وارصو وبنوع خاص على المانيا الشرقية .

رغم أن الهدف المقصود كان مختلفاً ، إلاّ أن نتائج هذه الأبحاث مهدت بصورة ما للتغيرات في التعليم منذ عام 1990 في المانيا الشرقية السابقة ، التي اعتبرت من قبل بعض الإختصاصيين الغربيين «كمختبر تربوي» كبير . فالأوستباداكوجيك (Ostpädagogik) سهلت أيضاً التعاون بين دول أوروبا

---

(1) M.-A. Jullien, Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée..., Paris, 1817, p. 19.

(2) Voir la série Examens des politiques nationales d'éducation de l'OCDE.

(3) Par ex.: O. Anweiler et Fr. Kuebart (ed.), Bildungssysteme in Osteuropa - Reform oder Krise?, Berlin, 1984; O. Anweiler (ed.), Systemwandel im Bildungs - und Erziehungswesen in Mittel - und Osteuropa, Berlin, 1992.

الغربية وأوروبا الشرقية منذ عام 1990 ؛ نذكر في هذا المجال برنامج تامپوس (Tempus) للمجموعة الأوروبية[1] .

III ـ التربية الدولية

أو التربية ذات الدعوة الدولية

إن مفهوم «التربية الدولية» يمكن أن يبدو شديد التعقيد ، لأن له معاني متعددة من الضروري التمييز بينها .

يجب التأكيد أولاً أن تعبير «التربية الدولية» استعمل خلال عقود كمعادل لتعبير «التربية المقارنة» . لقد ذكرت قواميس وموسوعات تربوية متعددة في الماضي التعبيرين كمرادفين . ثم ، كلما تطورت علوم التربية اتخذ تعبير التربية الدولية معاني أخرى ، بالرغم من أن الكلمات بقيت متقاربة .

بسبب ذلك ، غيّرت بعض روابط الخبراء في التربية المقارنة أسماءها . فالجمعية الأميركية الجليلة ، مثلاً التي كانت تسمى ، «جمعية التربية المقارنة» و «Comparative Education Societyy» أصبحت عام 1969 «Comparative and International Education Societyy» «جمعية التربية المقارنة الدولية» (CIES) . ومنذ ذلك الحين اتبعت المنحى نفسه جمعيات أخرى مثل «الجمعية الكندية للتربية المقارنة والدولية» (SCECI) والجمعية البريطانية «BCIES British Comprative and International Education Societyå» .

منذ أوائل الستينات كان مفهوم «التربية الدولية» يعني قبل كل شيء المجموعة الواسعة من الإجراءات التربوية من أجل أفضل تعاون وتفاهم

(1) إن برنامج تامپوس (Trans - European Mobility Scheme for University, Tempus Studies» يعود إلى أيار/مايو 1990 . والأهداف الرئيسية هي : أ) دفع نوعية وتنمية التعليم العالي في بلدان أوروبا الوسطى والشرقية ؛ ب) تشجيع تعاونهم مع شركاء في المجموعة الأوروبية .

دوليين . ومن بين الأمور الأخرى كان يتعلق الأمر برفع شأن تعليم اللغات الحية ، وبإزالة الأحكام المسبقة تجاه الإثنيات الأخرى الموجودة في الكتب المدرسية ، وبتبادل الشباب والمدرسون ، وبالتراسل الدولي بين المدارس ، إلخ .

يخصص أحياناً تعبير «التربية الدولية» للتعليم المقدم لتلامذة أو طلاب من قومية مختلفة أو من عدة قوميات معاً . وبهذا الخصوص ، يكفي أن نذكر «المدارس الأوروبية» التي تأسست ابتداء من عام 1935 من قبل المجموعة الأوروبية . إنها مؤسسات مدرسية مهمتها إعداد أوروبّي المستقبل ، «تلامذة على احتكاك فيما بينهم ، متحررون منذ طفولتهم من الأحكام المسبقة التي تفرق ، يطّلعون على جماليات وقيم الثقافات المتعددة» . يوجد الآن مدارس أوروبية للمجموعة في اللوكسمبورغ (دوقية لوكسمبورغ) ، وبروكسل ومول (بلجيكا) ، ميونخ وكارلسروه (المانيا) ، ڤاريز (إيطاليا) ، برغن (هولندا) ، وكولهام (بريطانيا العظمى) . بالإضافة إلى ذلك إن الأونيسكو التي تفتخر عن حق بمدارسها المتحدة قد أسست حديثاً منابر تعليمية تحمل شعارها .

إن هذه القائمة تبقى غير مكتملة إذا لم نذكر معاهد كالمدرسة الأوروبية في بروج Bruges ، Le collège d'Europe المعهد الجامعي الأوروبي في فلورنسا ، المدرسة الدولية في بوردو لإعداد الكوادر التي تأسست عام 1972 من قبل وكالة التعاون الثقافي والتقني (ACCT) للدول الفرانكوفونية ، والجامعة الدولية للغة الفرنسية في خدمة التنمية الأفريقية التي تأسست في الإسكندرية عام 1990 .

إن عبارة «التربية الدولية» مستخدمة أيضاً من قبل مؤسسات التعليم (العالي) التي تقدم إمكانية حيازة شهادات من بلدين أو ثلاثة بلدان في الوقت نفسه وذلك بتنظيم سنوات دراسية أو تدريبات طويلة المدى في الخارج . نذكر أيضاً بعض الثانويات المزدوجة اللغة الفرنسية ـ الألمانية التي

يحضر طلابها في الوقت نفسه البكالوريا الفرنسية ومعادلتها الألمانية ، l'Ab-itur . بالإضافة إلى ذلك يقدم حالياً العديد من المؤسسات الجامعية التقنية الفرنسية (IUT) إعداد «بكالوريا زائد ثلاث سنوات» الذي ينتهي «بشهادة جامعية (interuniversitaire) للتسويق الأوروبي» ، «شهادة أوروبية في علم الإدارة الدولية» أو «شهادة جامعية في التجارة الدولية» .

نذكر بهذا الخصوص أيضاً العديد من المدارس والمؤسسات الخاصة التي تعتبر نفسها «دولية» أو «أوروبية» دون أن تتخصص فعلاً في تعليم ذي اتجاه دولي .

لقد تبنت الأونيسكو في مؤتمرها العام عام 1974 توصية تحددت التربية الدولية فيها بشكل واضح : إن المقصود هو «التوصية حول تربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام الدولي والتربية المتناسبة مع حقوق الإنسان والحريات الأساسية» . تجتمع في نص الأونيسكو هذا مختلف مفاهيم التعابير هذه في صيغة مختصرة هي «التربية الدولية» .

إن توصية عام 1974 تشرح أهداف التربية الدولية ، وهي أهداف يجب اعتبارها كتوجيهات رئيسية للسياسة التربوية : «بُعد دولي ومنظور عالمي للتربية على كل المستويات وبكل الأشكال ؛ تفهّم واحترام كل الشعوب ، وحضاراتهم وقيمهم وأنماط عيشهم ومن ضمنها ثقافة الإتنيات القومية وثقافة القوميات الأخرى ؛ وعي التبعية المتبادلة العالمية المتنامية بين الشعوب والقوميات ؛ إمكانية التواصل مع الغير ؛ وعي ليس فقط الحقوق بل أيضاً الواجبات المترتبة على الأفراد والجماعات والقوميات بعضها تجاه البعض الآخر ؛ فهم ضرورة التضامن والتعاون الدوليين ؛ الإرادة عند الأفراد في المساهمة في حل مشاكل جماعاتهم وبلدانهم والعالم» .

فمنذ عام 1974 ، شكلت عبارة «التربية الدولية» بالمعنى الذي قدمه الأونيسكو جزءاً من لغة التربية الخاصة بها .

ما زال هذا التعبير أحياناً يدل على دراسة المنظمات الدولية ، مثل

الأونيسكو والبنك الدولي والمجلس الأوروبي ، أو المجموعة الأوروبية ودراسة تأثيرها المتعاظم على التربية والإعداد .

نسجل أيضاً الإتفاقات الثقافية العديدة بين القوميات ونتائجها على التعليم كتبادل الطلاب والتلامذة والمدرسين مثلاً ، أو الإعتراف المتبادل بالشهادات .

يأخذ إذن مفهوم «التربية الدولية» عدة معانٍ ولكنها تترابط بشكل قوي .

ونظراً إلى عالمية العلاقات الإنسانية يمكن أن نتوقع أن أهمية هذا المفهوم سوف تتزايد باستمرار في السنوات القادمة .

IV ـ التربية من أجل التنمية

لقد تمحورت التربية المقارنة خلال عدة عقود حول دراسة الظواهر التربوية في دول أوروبا وأميركا الشمالية . كان بإمكاننا القول إنها كانت تتميز ببعض الشعور المركزي الأوروبي .

لقد تغيّر هذا الوضع كلياً بعد الحرب العالمية الثانية عندما حصلت كل المستعمرات الأوروبية تقريباً على استقلالها . وبهذا الخصوص إن نموذج أفريقيا لمؤثر : فبين عام 1956 وعام 1964 فلا أقل من خمسة وثلاثين بلداً من أصل خمسين قد زال عنها الاستعمار .

وإذا اعتبرت الدول الجديدة أن التربية هي وسيلة هامة للنمو الاجتماعي ـ الاقتصادي والسياسي للبلد فقد شرعت مباشرة في إصلاحات هائلة في مجال التعليم . ولكن منذ البداية برزت مشاكل هائلة في مستعمرات الأمس : حدود مصطنعة تحوي جماعات إتنية ولغوية من الصعب دمجها ، نقص في الموارد البشرية والمادية ، نمو ديموغرافي متسارع ، فترات من الجفاف والمجاعات ، صراعات مسلحة بين قبائل في عداء تقليدي . . .

ومع دخول البلدان الجديدة المستقلة في منظمة الأمم المتحدة تنظم

التعاون من أجل التنمية . وقد تكفلت بالمساهمة في ذلك الأونيسكو والمكتب الدولي للتعليم ، وصندوق الأمم المتحدة للطفولة ، وبرنامج الأمم المتحدة للنمو (PNUD) ، والبنك الدولي ، ومجموعة من الوكالات المزدوجة الأطراف .

إن الدراسة المقارنة للتربية والإعداد في دول العالم الثالث تلعب دوراً هاماً في هذا المسار التعاوني إذ تكثر فيها الفوارق والتباينات .

فالتناقضات في مجال التربية بين البلدان الصناعية والبلدان النامية أو بين بلدان العالم الثالث نفسها هي بشكل عام معروفة جداً : فيعبر عنها مؤشرات ، مثل معدل الأمية ، مدة الدراسة الإلزامية ، عدد الطلاب بالنسبة إلى كل أستاذ ، الرسوب المدرسي ، النسبة المئوية من جماعة تصل إلى آخر سنة دراسة ، وعدد الطلاب في التعليم العالي بالنسبة إلى شريحة من 000 100 مواطن .

والفروقات بين القوميات ليست بأقل عدداً . فتقريباً كل دول العالم الثالث هي متعددة الإثنيات واللغات . حتى إن بلداً ما يرث أحياناً عدة أنظمة دراسية من مستعمريه السابقين ، مثل الكامرون حيث ترك الإنتدابان الفرنسي والبريطاني آثارهما . بالإضافة إلى ذلك هناك تباينات بين الإمكانات التعليمية المقدمة في المدن الكبرى والمناطق الريفية ، أو بين سكان الأحياء الغنية وأولئك الذين يحاولون الإستمرار في الحياة في الضواحي . أخيراً ، يجب أن نذكر أيضاً أن الدخول إلى المدارس غالباً ما يختلف كذلك بين الجنسين بسبب التقليد أو الدين .

كل هذه الأمثلة تدل على أن التربية المقارنة يمكنها أن تلعب دوراً رئيسياً في البلدان النامية ، إنها تتكفل خاصة بإعلام ومساعدة المسؤولين عن السياسة التربوية .

وهكذا يمكن لمجال دراستنا هذا أن يساهم في محو الأمية في بلدان العالم الثالث : نشير إلى «مفهوم تعليم الأميين الوظيفي» ، المنبثق من المؤتمر

العالمي للتربية في طهران عام 1965 ، وإلى «البرنامج العالمي الإختباري لتعليم الأمين» ، المنفذ في عدة بلدان بين عامي 1967 و1973[1] .

وقد حركت الحملة التي قامت بها الأونيسكو حديثاً من أجل «التعليم للجميع» انتباه العالم . فقد قررت الأونيسكو بالإتفاق مع البنك الدولي وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية PNUD واليونيسيف وعدد كبير من البلدان والمنظمات بإطلاق حملة على الصعيد العالمي للتوصل من الآن وحتى عام 2000 إلى أن يحصل كل شخص ، طفلاً كان أو راشداً ، على إعداد يلبي حاجاته التعليمية الأساسية . وقد أدت هذه المبادرة إلى «المؤتمر العالمي حول التعليم للجميع» الذي انعقد في آذار/مارس 1990 في جومتيان (تايلاند) . وقد شارك فيه بفعالية «المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة» (CMSEC) . ومنذ ذلك الحين لم يتوقف عن النمو الإهتمام بتعليم الأميين وبالنشاطات المتعلقة بمرحلة ما بعد تعليم الأميين وبالتربية الأساسية من قبل عدد لا بأس به من المقارنين[2] .

V ـ التربية المتعددة الثقافات
أو التربية بين الثقافات

إن تعبير «التربية المتعددة الثقافات» الناشىء حديثاً يدل على التربية المقدمة لجماعتين إتنيتين[3] أو أكثر . وهي في معظم الأحيان متعددة اللغات وهي معدة لمساعدة المشاركين فيها لتمييز هويتهم الإتنية الخاصة عن هوية جارهم (أو جيرانهم) بصورة أفضل ، من أجل تحفيز التعددية الثقافية والمساواة تجاه التعليم وتجاه استخدام كل الأفراد في مجتمع ديمقراطي .

---

(1) Unesco, Programme expérimental d'alphabétisation: évaluation critique, Paris, 1976.

(2) WCEFA, Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: une vision pour les années 90. Document de référence, Paris, 1990; WCEFA, Rapport final. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Paris, 1990.

(3) Voir la bibliographie choisie dans le Bulletin du Bureau international d'éducation, n° 260, juillet-septembre 1991.

إن الأمثلة لعديدة : يكفي أن نذكر الباسك ، سكان الكيبك الكاتالونيين ، ومختلف المجموعات اللغوية في سويسرا ، الإتنيات التي تسكن يوغوسلاڤيا السابقة ، تشيكوسلوڤاكيا السابقة ، الكامرون ، رواندا ، أو أفريقيا الجنوبية . إن الصعوبات السياسية الحالية في كثير من هذه البلدان تؤكد أهمية التربية المتعددة الثقافات .

إن التربية المتعددة اللغات هي النتيجة المنطقية للمادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والحريات الأساسية وللمادة 30 من المعاهدة المتعلقة بحقوق الطفل[1] ، ونتذكر كذلك أن المؤتمر العالمي في جومتيان في آذار/مارس عام 1990 قد أكّد «أن التعليم هو حق أساسي للجميع ، نساءً ورجالاً ، في كل الأعمار وفي العالم بأسره» .

إن عبارات «التربية المتعددة الثقافات» أو «التربية بين الثقافات» هي في معظم الأحيان قابلة للتبادل[2] ؛ كما نجد في الأدب العالمي تعابير التربية المتعددة الإتنيات ، والمتعددة الأعراق حتى التربية المضادة للعنصرية . من السهل تفسير هذا ، إذ إن التربية المتعددة الثقافات تهدف إلى إزالة التباينات وإعلاء شأن العدالة بين الأفراد والجماعات ، بمحاربة العنصرية ، والتمييز والقومية الضيقة وكره الأجانب .

إن تعبير «التربية المتعددة الثقافات» (أو بين الثقافات) يستخدم غالباً بصورة خاطئة كمرادف لـ «تعليم العمال الأجانب» أو «تعليم المهاجرين» .

---

(1) في الدول التي يوجد فيها أقليات إتنية ، دينية أو لغوية أو أشخاص من السكان الأصليين ، لا يمكن لولد من السكان الأصليين أو المنتمي إلى إحدى هذه الأقليات أن يحرم من حقّه في الحصول على حياة ثقافية خاصة ، وأن يجاهر ويمارس دينه الخاص أو أن يستخدم لغته الخاصة بالإشتراك مع أفراد جماعته الآخرين . المعاهدة المتعلقة بحقوق الطفل عام 1983 ، المادة 30 .

(2) يدهشنا أن نرى أن UNESCO Thésaurus de l'éducation : المكتب الدولي للتربية عام 1992 لا يذكر سوى مدخل «التربية المتعددة اللغات» بينما في Thésaurus européen de l'éducation عام 1991 ، لا نجد سوى «التربية بين الثقافات» .

من هنا يبرز لنا أن هناك جماعة أخرى فقيرة، تحتاج هي أيضاً، إلى برامج متوافقة مع حاجاتها التربوية الأساسية.

وبما أن هناك العديد من الأشخاص يتركون أرضهم الأم لأسباب اقتصادية أو سياسية في عصرنا الحالي فقد وضع كذلك تعبير تعليم اللاجئين. فالمفوضية العليا للأمم المتحدة للاجئين (HCR)، ومركز العون والأشغال للأمم المتحدة للاجئين الفلسطينيين في الشرق - الأدنى (UNRWA)، ينفذان برامج تربوية منذ عدة عقود. إن الأرقام لتدل على ضخامة المشاكل: فقد أقامت الأونروا مئات المدارس في الشرق - الأدنى تضم 000 370 طالب عام 1991. ونتيجة الأحداث السياسية الأخيرة في يوغوسلافيا السابقة والصومال، تدل دفعات اللاجئين الجديدة على أهوال الحرب وتهدد تعليم آلاف الشبان.

لقد فرض المؤتمر العالمي في جومتيان في آذار/مارس عام 1990 أن «تبذل المجموعة الدولية جهدها لكي تستطيع الشعوب الخاضعة للاحتلال أو النازحة بسبب الحرب أو غيرها من الكوارث أن تحصل على برامج تعليمية أساسية تحفظ لها هويتها الثقافية». غير أن استقبال آلاف الأولاد والشباب الذين غالباً ما يكونون مرضى وسيِّئي التغذية وبعيدين عن أقاربهم، في مراكز مؤقتة وغير مهيأة لا يسمح أبداً بإعداد ذي نوعية جيدة.

إن منظمات دولية كالأونيسكو، والمجلس الأوروبي والمنظمة الاقتصادية لغرب أوروبا (OCDE) قد عملت كثيراً من أجل دفع التربية المتعددة الثقافات.

فاختصاصيو التربية المقارنة يدرسون بنوع خاص المظاهر الدولية للتعليم المتعدد الثقافات، ومن ضمنه تعليم المهاجرين واللاجئين. ويهتمون بصورة رئيسية بتعابير كمتابعة الإعداد في البلد المستقبل أو الدراسات المتوقفة في بلد المنشأ؛ تواصل أو ربما تعادل الشهادات؛ تعلم لغة ثانية أو ثالثة ومشاكل إزدواجية اللغة؛ تساوي الحظوظ لجماعات الأقليات أو

للجماعات الفقيرة ؛ محاربة الأحكام المسبقة والعنصرية ؛ تعليم حقوق الإنسان ، إلخ .

VI ـ خاتمة

إن التربية في الخارج ، والتربية الدولية (وكذلك التربية من أجل التفاهم الدولي ، التربية من أجل السلام ، التربية من أجل نزع السلاح ، التربية المتعلقة بحقوق الإنسان) ، والتربية من أجل التنمية ، والتربية المتعددة الثقافات (ومنها تعليم المهاجرين وتعليم اللاجئين) تشكل جزءاً لا يتجزأ من التربية المقارنة . يمكن اعتبارها كتفريعات لحقل دراستنا هذا . فقد تخصص عدد لا بأس به من المقارنين المشهورين في أحد هذه الموضوعات الفرعية كما تشهد على ذلك محاضراتهم الجامعية ومنشوراتهم العلمية .

الفصل الثاني

المقارنة والتقارنية

إن التربية المقارنة ليست الحقل الوحيد في البحث الذي تلعب فيه المقارنة دوراً متفوقاً : إذ يوجد أيضاً الألسنية المقارنة والأدب المقارن ، وعلم التشريح المقارن ، والتشريع المقارن ، إلخ .

وفي الماضي ، لم يغب أبداً عن التربية العمل الذي يقوم على مقارنة بعض الظواهر والوقائع التربوية فيما بينها . حتى إنه يمكننا القول إن المقارنة ساهمت في تطوير علوم التربية وكذلك علم النفس .

سوف تكفي بعض الأمثلة لتوضيح هذا التأكيد . فعالم النفس التربوي البلجيكي أوفيد دكرولي Ovide Decroly يقارن نمو الأطفال الطبيعيين مع نمو الأطفال المتخلفين ـ وهو تعبير يفضل استخدامه ـ من أجل تدعيم مفاهيمه التربوية . والعالم الشهير ألفرد بينه Alfred Binet يعتبر المقارنة كمظهر هام من الفعل الإدراكي ويدمجه في «مقياسه المتري للذكاء»[1] .

لقد أدخل الألماني ويليام شترن William Stern عام 1912 مفهوم معدل الذكاء ؛ وقد عرفه ميالاريه Mialeret على الشكل التالي : «إن معدل الذكاء

(1) لقد كتب بينه في كتابة «الأفكار الحديثة حول الأطفال» ، باريس عام 1910 : « . . . إن الفهم يظهر في عدة تمارين : مثلاً عندما نقدم للتلميذ صورتين لامرأتين وعليه أن يدل على الأجمل من بينهما ؛ أو كذلك نجعله يقارن بين شيئين ونطلب منه أن يحدد الفرق بين الزجاج والخشب . . .» (P.131) .

QI يقيم علاقة بين العمر العقلي (الذي يتحدد بمقارنة نتائج اختبارات من نوع بينه ـ سيمون Binet - Simon التي يعطيها ولمدة ما مع مجموعة عينة الإختبار) . والعمر الزمني ، أو ما يسمى العمر الحقيقي ، ويعبر عن كل هذا بالشهور»[1] .

لقد استنتج الأستاذ النيويوركي ماكس إكشتاين Max Ekstein بعد تحليله لكتاب جان بياجيه Jean Piaget الرائع أن فعل المقارنة هو ملازم للفكر البشري وأن نمو المقارنة يرتبط بشكل وثيق بنمو كل سياقات التفكير البشري[2] .

إلاَّ أن المقارنة ليست هدفاً بحد ذاته . إنها أداة منطقية ومفيدة نستخدمها في التفكير الإستقرائي من أجل حل المشاكل التي ترد أثناء البحث العلمي[3] ؛ تحاول التربية المقارنة بدراستها لعدة ظواهر ووقائع تربوية أن تكتشف التكرارات والتعميمات الصالحة في كل الوضعيات التربوية دون إهمال المظاهر الفريدة والخاصة بكل حالة فردية رغم ذلك . فلهذا السبب كتب لي تان كوي Lê Thànk Khôi : «إن التربية المقارنة كأي علم اجتماعي هي دراسة إفرادية ، أي أنها تدرس الظواهر الفردية جاهدة في أن تكون دراسة قانونية أي أن تكتشف الطابع المتكرر والعام للوقائع وأن تصيغ القوانين»[4] .

غير أن المقارنة كمفهوم أساسي وأداة ضرورية لحقل بحثنا تطرح عدداً لا بأس به من المشاكل . ففي الواقع إن التقارنية هي مفهوم صعب ومعقد ،

---

(1) ميالاريه G. Mialaret, Vocabulaire de l'éducation, Paris, 1979, p.374 .

(2) M. Eckstein, The Comparative Mind, dans Comparative Education Review, vol. 27, 1983, n°3, p. 317: «Comparison is inherent in human thinking and the development of this one faculty is in fact entwined in the development of all the human thinking processes».

(3) R. Raivola, What is comparison? Methodological and Philosophical Considerations, dans Comparative Education Review, vol. 29, 1985, n° 3, p. 362.

(4) Lê Thành Khôi, L'éducation comparée, Paris, 1981, p. 33.

ويجب أن لا نخلط بينه وبين المساواة والمعادلة والتشابه أو الموازاة : وهكذا إن تقارنية بعض الشهادات الجامعية في المجموعة الأوروبية لا تفترض بالضرورة أن شروط وإجراءات القبول ، ومحتوى الإعداد ، ومدة الدروس ، وسياقات الإختيار والتوجيه إلخ ، هي مماثلة أو متشابهة .

فمقارنة الظواهر والوقائع التربوية إذن ليس سهلاً .

فالصعوبة الأولى المعروفة جيداً من قبل المقارنين المحنكين هي معادلة معاني الكلمات . فحتى إن الكلمة الفرنسية المعروفة مثل «كوليج» تدل على مؤسسة مدرسية تختلف تبعاً لوجودنا في فرنسا ، أو في سويسرا الرومانية ، أو بلجيكا الفرانكوفونية أو في الكيبك أو في بعض البلدان الأفريقية المنتمية إلى الفرنسية[1] .

ورغم أن المعرفة المعمقة لعدة لغات هي ضرورية بشكل مطلق في ميدان دراستنا إلاّ أن الباحث المتعدد اللغات نفسه غالباً ما يواجه بمفاجآت : فإذا أراد أن يترجم «كوليج» بكوليج باللغة الإنكليزية فسوف يكتشف أن هذا التعبير بحسب المكان الذي هو فيه في العالم الأنكلوفوني يملك من المعاني بلغة شكسبير بقدر ما يملك بلغة موليير[2] . ومن المسلم به أن النوع نفسه من الصعوبات يظهر أيضاً في لغات أخرى .

من الواضح أن المقارن يصطدم بمشاكل التعبير هذه طيلة فترة بحثه : فهو يجدها بدءاً من جمع المعطيات ، وفي إطلاعه على مصادره (النصوص الرسمية كالتشريع المدرسي أو برامج الدراسة ، والوثائق من كل نوع ، مثل التقارير ، الأدب العلمي ، مقالات الصحف ، إلخ .) ، وأثناء المقابلات ، وفي الإستمارات والتحقيقات ، وحتى في كتابة التقرير الأخير .

(1) G. Mialaret, Vocabulaire de l'éducation, Paris, 1979, p. 93-95.

(2) Voir W. Walker, J. Mumford et C. Steel, A Glossary of Educational Terms: Usage in Five English-speaking Countries. Queensland, 1973. Ce livre donne les acceptions d'un même terme éducatif au Royaume-Uni, au Canada, aux Etats-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande.

فنظراً إلى تعدد المشاكل اللغوية التي تطرح أثناء الأبحاث الدولية ، يبدو لنا أنه من الأفضل ذكر الكلمات التي تدل على المؤسسات والشهادات والوظائف ، إلخ . بلغة البلد الأصلي . فلا نترجم إذن public school «بالمدرسة الحكومية» ـ إذ إن العكس تماماً هو الصحيح ، «فالپابْلك سكول» عند جيراننا البريطانيين هي مدرسة خاصة إلى حد ما نخبوية تغلب فيها الدروس التقليدية . فمن الأفضل إذن الإبقاء على التعبير الأصلي ملحقاً بتعريفه وبمعادله باللغة الفرنسية عند الإقتضاء : فعندما نستخدم التعبير الألماني Abiturzeugnis نتبعه بـ «شهادة انتهاء الدروس الثانوية التي تخول الحق في التعليم العالي والتي يمكن مقارنتها بالبكالوريا الفرنسية» . إلاَّ أن هناك فروقات دقيقة ولكنها أساسية تظل قائمة : فالـ «Abitur» ، التي هي شهادة عامة تتطلب ثلاثة عشر سنة دراسة والشبان الألمان يكون عمرهم على الأقل 19 سنة قبل الحصول عليها ؛ بالمقابل زملاؤهم الفرنسيون يمكنهم التقدم من امتحان البكالوريا التي هي بالواقع أول درجة جامعية في عمر 18 سنة . فلا نترجم إذن Abitur بالبكالوريا . نذكر بمعرض حديثنا أن هناك بكالوريا أوروپية وبكالوريا دولية وهي شهادات معترف بها في معظم البلدان .

تشتد تعقيداً أيضاً التقارنية في المعطيات الرياضية . فالإحصاءات القومية تجمع غالباً وتقدم بطريقة تجعل المقارنة (حتى مع بلدان مجاورة) تواجه عدداً لا بأس به من المشاكل . وفي الدول الفدرالية حيث لم يعد هناك «تربية وطنية» مثل بلجيكا أو كندا فلا شك أن الصعوبات هي أكبر .

لنفرض أننا نريد مقارنة «عدد التلامذة» الذين يتلقون التعليم الإبتدائي في بلدين أو ثلاثة بلدان . للنظرة الأولى يتعلق الأمر بمعطى شديد البساطة . ولكن في بعض البلدان المقصود «بعدد التلامذة» عدد الطلاب المسجلين في أول السنة الدراسة ؛ وفي بلدان أخرى ، يحصى الأولاد في آخر الفصل الثاني فقط ؛ كما نشير أيضاً إلى أن هذا التعبير يستخدم كذلك ليدل على معدل التلامذة النظاميين كما هو الحال غالباً في المراحل غير الإلزامية .

يجب أن نعلم أيضاً أن مدة كل مستوى تعليمي يمكن أن تختلف بشكل شديد كما أظهر ذلك غارسيا غاريدو Garcia Garrido عام 1987[1] :

عدد البلدان حسب مدة التعليم الإبتدائي

	المدة بالسنوات						
	9	8	7	6	5	4	3
أفريقيا		3	7	10	2		
أميركا اللاتينية		2	1	10	1		
آسيا وأوقيانيا		2	1	7	6		
الدول العربية				7	1		
أوروبا الغربية وأميركا الشمالية	1	4	2	8	3	2	
أوروبا الشرقية	1	4		1			3
المجموع	2	15	11	43	13	2	3

بناء على ذلك يصعب مقارنة مجموع عدد التلامذة دون الأخذ بعين الإعتبار مدة المستوى التعليمي .

كذلك يجب أن تعالج بكثير من الدراية الإحصاءات المتعلقة بعدد المدرسين : فقد تضم الملاك المساعد (أساتذة مساعدين ، متدربين ، إلخ .) وكذلك المديرين والمفتشين والملاك التعليمي ذا الدوام الجزئي ، ولكن هذا لا يحصل دائماً .

ولدى مقارنة الكلفة الإجمالية للتعليم (أو الكلفة بالنسبة إلى التلميذ) ، تبرز مشاكل أخرى : ففي العديد من البلدان هناك مبالغ هائلة لا تدخل في الأرقام التي تنشرها وزارة التربية الوطنية وذلك لأسباب متعددة . فقد يكون

(1) J.-L. Garcia Garrido, L'enseignement primaire au seuil du vingt et unième siècle, Paris, 1987, p. 65 (Annuaire international de l'éducation, vol. XXXVIII, 1986).

التعليم ما قبل المدرسي متعلقاً بوزارة العائلة ، بينما الإعداد التقني والزراعي هو من دائرة اختصاص وزارة العمل في حين يقع التعليم العالي على عاتق وزارة البحث العلمي . كما نشير إلى أن الدروس التي ينظمها الجيش والتي تعطى في معاهد التعليم العالي (المعروفة بأسماء متعددة كالمدرسة العسكرية ، الكلية العسكرية ، الأكاديمية البحرية ، الأكاديمية العسكرية إلخ .) ، هي نادراً ما تكون مذكورة في الإحصاءات الرسمية . وفي بلدان أخرى إن نفقات التعليم الحر لا تدخل - أو تدخل جزئياً - في الأرقام المنشورة من قبل وزارة التربية الوطنية .

هناك ملاحظة عامة تفرض نفسها : إن النقد الداخلي لكل مصدر يجري البحث فيه ولكل معلومة مستخدمة ، سواء كانت كمية أو كيفية ، هو إذن ضرورة مطلقة ، والمقارنات الدولية يجب أن تجري مع كثير من الحيطة والتحفظ .

فمن أجل ضمان أقصى تقارنية بين المعطيات حاول العديد من المنظمات خلق أدوات للعمل .

لقد نشرت الأونيسكو عام 1972 «تصنيفاً دولياً نموذجياً للتعليم» (CITE) . فإحدى وظائفها الأساسية هي بالتحديد تقديم إطار موحّد النمط لجمع مختلف الوقائع التربوية من أجل تسهيل المقارنات بين الدول . فهذا التصنيف يميز تسع درجات تعليم مع الأرقام الرمزية المناسبة[1] :

0 تعليم إبتدائي .

1 تعليم من الدرجة الأولى .

2 تعليم من الدرجة الثانية : مرحلة أولى .

3 تعليم من الدرجة الثانية : مرحلة ثانية .

(1) Unesco, Guide provisoire pour l'emploi de la classification internationale type de l'éducation, Paris, 1972. En anglais: International Standard Classification of Education (ISCED).

5 تعليم من الدرجة الثالثة : المستوى الأول يؤدي إلى صفة لا تعادل الدرجة الجامعية الأولى .

6 تعليم من الدرجة الثالثة : المستوى الأول يؤدي إلى مرتبة جامعية أولى أو إلى صفة معادلة .

7 تعليم من الدرجة الثالثة : المستوى الثاني يؤدي إلى صفة جامعية عليا أو إلى صفة معادلة .

8 تعليم يستحيل تحديده حسب الدرجة[1] .

إن هذا التصنيف يعطي كذلك تعريفاً وتبويباً للمحاضرات والبرامج ومجالات الدراسات . «فالمحاضرة هي سلسلة مخططة من التجارب التعليمية المتعلقة بمجال نظري أو عملي خاص تنظمها مؤسسة مسؤولة من أجل تلميذ أو عدة تلاميذ» . «البرنامج يدل على اختيار محاضرة أو عدة محاضرات أو تركيبة من المحاضرات تدخل عادة في مخطط الدراسات» . مجال الدراسات هو مجموعة من البرامج تنتمي إلى موضوعة عامة واحدة .

إن البرامج ومجالات الدراسات نستدل عليها أيضاً بواسطة رموز من عدة أرقام يمكن تركيبها مع الرمز الذي يدل على مستوى التعليم .

فاستخدام المؤشرات التي تعرّف على المظاهر الرئيسية لسير عمل الأنظمة التعليمية على شكل إحصائي هو أكثر حداثة وأكثر أهمية . لقد وضعت الأونيكسو نظام «مؤشرات التربية في العالم»[2] بينما قام مركز البحث والتجديد في التعليم (CERI) التابع للمنظمة الاقتصادية الأوروبية بإطلاق مشروع حول «المؤشرات الدولية للتعليم» (INES)[3] . فمنذ عدة سنوات قام في هذا المجال تعاون بين الأونيسكو والمنظمة الأوروبية الاقتصادية .

---

(1) إن الرموز 4 و8 لم تستخدم .

(2) Voir Unesco, Rapport mondial sur l'éducation 1991, Paris, 1991.

(3) M. Blinkley, J. Guthrie et T. Wyatt, OECD International Indicators Project: Network A: Student Achievement Outcomes, Paris, 1991; OCDEINES, Phase 2: Network, B. Report, Paris, 1991; CERI, Regards sur l'éducation. Les in dicateurs de l'OCDE, Paris, 1992.

إن المؤشرات الرئيسية للتعليم التي تسمح بمقارنات مثمرة هي : معدلات الدخول إلى المدارس في مختلف مستويات التعليم (يفضّل تقسيمها حسب العمر والجنس) ؛ معدلات الدخول إلى التعليم العالي ؛ معدلات تعليم الأميين ؛ معدلات الحصول على الشهادات في كل مستوى ؛ مؤشرات تتعلق بنفقات التعليم (بالنسبة المئوية للناتج الداخلي الخام لكل مستوى ولكل تلميذ ، إلخ .) ؛ النسبة من التلاميذ لكل أستاذ ؛ تدفق التلاميذ في كل مستوى تعليمي ، إلخ .

إن صياغة هذه المؤشرات ليست مهمة سهلة . «فلكي تكون هذه المؤشرات مفيدة يجب أن تلبي عدداً معيناً من المقاييس المفهومية أو الطرائقية مثل الدقة والصحة والتقارنية أو إمكانية تحليلها»[1] .

فإن حقيقة كون منظمتين دوليتين محترمتين مثل الأونيسكو والمنظمة الاقتصادية الأوروبية يتخصصان في جمع سلسلة بأكملها من المعطيات التقارنية حول التربية سوف تحمل ثمارها في المستقبل القريب بلا أدنى شك . فبالنسبة إلى الإختصاصيين في التربية المقارنة إن هذه المؤشرات الدولية للتعليم هي بالتأكيد أداة ضرورية لتتويج أبحاثهم بالنجاح ؛ ومن البديهي أن يهتم الجمهور الكبير (مدرسون ، أهل ، مقررون ، إلخ .) أكثر فأكثر بهذا النوع من المقارنات ، نتيجة التدويل المتنامي لحياتنا اليومية .

(1) CERI, Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Paris, 1992, p. 12.

الفصل الثالث

أهميـة التربيـة المقارنـة

إن دراسة مجال علمي سواء كان في العلوم الصحيحة أم في العلوم الإنسانية يهدف إلى معرفة بعض الوقائع والظواهر وفهم العلاقات والتماثل والإختلافات القائمة فيما بينها . فالتربية المقارنة لا تشذ عن هذه القاعدة . فالطموح لمعرفة كيف ولماذا يمارسان التربية والإعداد في بلدان أخرى وثقافات أخرى بالتفصيل قد يمكن أن يكون سبباً كافياً لمقاربة التربية المقارنة . إن هذا التعطش إلى المعرفة والجهد الفكري الذي يتطلبه منا البحث عن الحقيقة لعبا بلا شك ـ وما زالا يلعبان ـ دوراً أساسياً في تنمية حقل دراستنا ، الذي تزداد أهميته ـ بصفته علماً بحتاً ـ بدون توقف .

إلاّ أن مسار التعلم الوافي بالمرام يتطلب تبديلاً في مواقف المتعلم . فالتربية المقارنة تؤمن له وسائل الإعتياد على احترام الآخرين ؛ فبعد أن يكتشف أهمية التسامح والتضامن بين الناس سوف يقف في وجه كل أشكال التمييز التي تقسم البشرية .

بالإضافة إلى ذلك ، إذا شعر المتعلم أنه بحاجة إلى أن يضع موضع التطبيق كفاءاته الجديدة فإن الفرص لتحقيق ذلك لكثيرة : فالتربية ذات التوجه الدولي ، والتربية المتعددة الثقافات والتربية من أجل التنمية تقدم له عدة إمكانات . فبإتمام الدروس النظرية بأعمال حقلية تكتسب التربية المقارنة على هذا النحو صفة العلم التطبيقي .

ولكن قبل أي شيء إن فائدة التربية المقارنة تكمن في اتساع أفقنا إذ لا أحد يجهل أن روح التحيّز والإثنية المركزية تتجه إلى تضييق النظرة التي لدينا عن العالم بشكل مؤسف . بالطبع ، إن الغربيين يعيشون في بلدان حيث المشاكل في مجال التربية ليست بقليلة . ولكنهم غالباً ما ينسون أن على عتبة القرن الواحد والعشرين يحصي كوكبنا أكثر من 100 مليون ولد في عمر 6 إلى 11 سنة هم خارج المدارس وحوالى مليار راشد من بينهم 600 مليون امرأة تقريباً لا يعرفون القراءة والكتابة .

وهل يمكننا أن نتصور نمط الحياة الذي يعيشه ملايين «أولاد الشوارع» الذين يحاولون أن يبقوا أحياء في الضواحي المكتظة لمدن عصرنا[1] الهائلة؟ ففي البرازيل وحدها ، الدولة ذات الـ 150 مليون نسمة والذين ثلثهم لم يبلغ حتى الـ 15 سنة كانوا حوالي 7,000,000 في عام 1990[2] .

إنها أرقام مخيفة تجبرنا على تخفيض خلافاتنا المدرسية الصغيرة الخاصة بنا ومناقشاتنا التي هي في معظم الأحيان عقيمة .

فدراسة الوقائع والأوضاع في مادة التربية في بلدان أخرى وثقافات أخرى (من ضمنها النواقص والحاجات) ، في منظور عالمي حقيقي هي إذن ضرورة مطلقة ليس فقط بالنسبة إلى المدرسين والمدربين (المقبلين) أو بالنسبة إلى الإداريين والمقررين (المقبلين) الذين يديرون التعليم أو يهتمون بالتعاون الدولي ، في قطاع التربية بل بالنسبة إلى كل واحد منا .

وبالفعل إن هذه الدراسة المقارنة بالنسبة إلى المدرسين «والخبراء» يمكنها أن تساهم من ضمن أشياء أخرى في تحسين ونشر التربية ذات الإتجاه الدولي المنصوص عنها في الوثيقة التأسيسية للأونيسكو (تشرين

---

(1) Ch. Walger, Zur Situation der Strassenkinder in Brasilien, dans Zeitschrift für internationale erziehungs-und sozialwissenschaftliche Forschung, vol. 9, 1992. n° 2, p 27 - 61.

(2) WCEFA, Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: une vision pour les années 90, Paris, 1990, p. 6.

الثاني/نوفمبر 1945) وفي الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 وفي المعاهدة المتعلقة بحقوق الطفل لعام 1989 . فتعزيز الطابع الإنساني والدولي للتربية من أجل تدعيم التسامح والسلام والتفاهم العالمي والتضامن الدولي نجده ضرورياً لضمان بقاء الإنسانية .

إن «أوروبا المواطنين» هي كذلك غير معقولة دون مساهمة التربية المقارنة . فخلال العقود الأخيرة حاول المجلس الأوروبي والمجموعة الأوروبية تعزيز ما يسمى «بالبُعد الأوروبي للتربية» ، أي التعليم الذي يهدف إلى تنمية التفاهم المتبادل بين كل شعوب مجمل القارة القديمة : فمن أجل هذا الهدف ضمت عدة سلطات جهودها لإعلاء شأن معرفة اللغات الحية ؛ لتشجيع التعاون بين معاهد البحوث التربوية من جهة والمعاهد التي تعد المدرسين الجدد من جهة ثانية ؛ لتشجيع التبادل المدرسي ، وإدراج البُعد الأوروبي بصورة أكبر في المواد والكتب المدرسية (تاريخ ، جغرافيا ، موسيقى ، علوم صحيحة) ، تنظيم يوم أوروبي في المدارس ، إلخ[1] .

إنها مجموعة من المبادرات والإجراءات التي تحث على أوروبة التربية . هذا الإتجاه الدولي يستند إلى أوروبا بالمعنى الجغرافي الأكثر إتساعاً . ومع ذلك فإن الغاية النهائية ليست توحيد كل الأنظمة التعليمية في القارة القديمة ، إذ إن تنوع الإعداد بالتحديد هو ما يعتبر غنىً .

إن دراسة التربية المقارنة تسمح لنا أيضاً باكتشاف وتحديد الصعوبات والمشاكل التربوية الموجودة في أوساط اجتماعية وسياسية قليلة الإختلاف . فمقارنة الحلول المتعددة التي وضعت في بلدان وثقافات أخرى تسمح بأن نفهم بشكل أفضل أسباب نجاح أو فشل هذا الإجراء أو ذاك في دولة ما .

فدراسة التربية المقارنة تزيد من الكفاءة المهنية . فيمكنها مثلاً ، أن توجه

(1) F. Vaniscotte, 70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation, Paris, 1989. Voir aussi R. Ryba, Toward a European Dimension in Education, dans Comparative Education Review, vol. 36, 1992, n° 1, p. 10-24.

المسؤولين عن التعليم في اختيار الإجراءات التي يجب أخذها ، وبالطبع ترشدهم إلى الفخوخ التي يجب تجنبها . كما يمكنها أن تُعْلِم المدرسين وحتى أن توجههم قبل أن يعتمدوا بعض التجديدات الشديدة الإنتشار في الخارج .

بالإضافة إلى ذلك ، إن التحليل النقدي لأنظمة التعليم الأخرى يدفعنا إلى النظر بشكل نسبي وحتى إلى إعادة النظر في ما يكون معتبراً حالياً كطبيعي ومطلق ولا يمس . وهكذا بمواجهة الوقائع والأوضاع التربوية الموجودة في عدة بلدان بالتحديد وبمقارنتها في الوقت نفسه مع نظامنا التربوي الخاص بنا نتوصل إلى فهم أفضل لنظامنا هذا .

ندرس التربية في الخارج من أجل أن نفهم بصورة أفضل التربية التي «نعرفها» أو التي «نعتقد أننا نعرفها»؟ بالطبع ، لأن التربية المقارنة تكشف لنا عن المساهمات والتأثيرات الآتية من الخارج ، وكذلك عن الإتجاهات الدولية الكبرى التي ما تزال تصيغ التربية والإعداد في بلد ما . ينتج عن هذا كله معرفة معمقة لنظام التعليم الخاص الذي ينظر إليه بصورة خاطئة «كقومي» وفريد .

في «مقدمة» منشور المنظمة الاقتصادية الأوروبية «نظرات إلى التربية» قول صريح : «نعتبر اليوم أن المقارنات الدولية تقدم بُعداً جديداً لتحليل أنظمة التعليم على المستوى القومي»(1) . ويجب الإعتراف بأن اختصاصيي التربية المقارنة هم مقتنعون بصوابية هذا التأكيد إلى حد اعتباره كأمر بديهي .

إن الإستخدام الصحيح للتربية المقارنة يساعدنا أيضاً على تحليل أفضل للأثر النسبي لبعض المتغيرات المعتبرة كمحددات ذات تأثير على نتائج التعليم والإعداد لكل بلد .

مثلاً على ذلك لقد أظهرت عدة اختبارات إكتساب أن المراهقين اليابانيين

---

(1) CERI, Regards sur l'éducation, Les indicateurs de l'OCDE, Paris, 1992, p. 9.

والكوريين هم أفضل في الرياضيات والعلوم الصحيحة من زملائهم الأميركيين ، فإن أبحاثاً مقارنة معمقة يمكنها أن تساعدنا في معرفة الأسباب التربوية لهذه النتائج : عدد ساعات الرياضيات خلال مرحلة دراسة كاملة؟ وجود أو عدم وجود التعليم المشترك؟ إعداد أفضل للأساتذة؟ طريقة تعليم أكثر فعالية؟ كتب مدرسية معدة بصورة أفضل وأكثر جاذبية؟ وماذا يحتمل أن يكون دور العوامل من خارج المدرسة ولكن التي لا تقل أهمية : إلتزام الأهل تجاه التعليم ، عدد الساعات التي يمضيها الشبان كل يوم أمام التلفزيون ، أو بشكل أبسط وضع جسدي أفضل؟

للتربية المقارنة هدف آخر هو إيجاد المبادىء والتعميمات التي تصلح لكل نظام تعليمي . فإن بعض المقارنين لا يترددون حتى في استخدام تعبير «قانون» . ولكن كما يقول لي تان كوي Lê Thànk Khôi : «المقصود بالأحرى هو انتظامات ذات دلالة أكبر بقدر ما تنتج عن ملاحظات أكثر عدداً تمّ إنجازها في مجتمعات مختلفة من الناحية السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية»[1] .

إن أحد هذه «الإنتظامات» يقول إن «التثمير في التعليم مهما كان البلد لهو أذكى تثمير . فالشعب المتعلم هو أكثر إنتاجاً ويساهم بصورة أفضل في تنمية البلد الاقتصادية»[2] .

فالتعلم هو أيضاً عامل مساواة : بقدر ما يزداد النمو يظهر أن التربية لها أثر مساوٍ للمداخيل . لذلك لا نتعجب من ملاحظة أن متوسط سنوات الدراسة ودرجة تعلم الأميين لدى الكبار يعتبران من قبل برنامج الأمم المتحدة للتنمية مؤشرات اجتماعية هامة لكل بلد .

كما أثبت بشكل لا يقبل النقاش أن أفضل النتائج تنجم عن التثميرات

(1) Lê Thành Khôi, L'éducation comparée, Paris, 1981, p. 34.

(2) PNUD, Rapport mondial sur le développement humain 1992, Paris, 1992, p. 77.

في التعليم الإبتدائي . مع الأسف إن قيمة النفقات بالنسبة إلى كل تلميذ إبتدائي انخفضت خلال الثمانينات في ثلثي البلدان النامية . ونأمل أن يتغير هذا الإتجاه غير المؤاتي على المدى القصير .

إن الدراسة ومحاولة الفهم والتفكير ليست الأهداف الوحيدة لحقل دراساتنا . فالتربية المقارنة ليست فقط علماً تنظيرياً بحتاً . لقد قال أندريه مالرو André Malraux : «كل تفكير هو مخطط عمل»[1] . يتذكر معظم المقارنين بلا شك هذه الأقوال الحكيمة ويتجهون بتصميم نحو المستقبل : فهم يرغبون بالمساهمة المباشرة في تحسين التعليم والإعداد لذلك يبحثون عن الشروط الضرورية لإقامة تعليم ذي مستوى رفيع ويحاولون محو الأمية ، ويشاركون في البرامج المعدة لتلبية الحاجات التعليمية الأساسية للجماعات الفقيرة ، إلخ .

يبدو لنا إذن أنه لا طائل من التوقف مرة أخرى عند أهمية علوم التربية في تحقيق ذات كل فرد والبشرية جمعاء .

تشغل التربية المقارنة من الآن فصاعداً مكانة من الدرجة الأولى في مجمل هذه المجالات المتقاربة والمتكاملة . إنه ميدان بحث يجب على المدرسين ورؤساء المؤسسات والمفتشين والسلطات المحلية والقومية والباحثين وأهل التلامذة ومدراء المشاريع ورجال السياسة وحتى بعض الصحافيين ألاّ يتجاهلوه بعد الآن .

---

(1) A. Malraux, Un art de vivre, Paris, 1967, p. 16.

الفصل الرابع

الأصل الفرنسي للتربية المقارنة

I ـ مارك ـ أنطوان جوليان Marc - Antoine Jullien «أبو» التربية المقارنة

لم تظهر التربية المقارنة من بين العلوم التي تتقاسم الميدان الواسع للتربية والإعداد إلاّ متأخرة إلى حد ما . وهذا يفسر بلا شك السبب الذي جعل اختصاصيي العالم أجمع يتفقون على هوية الشخص الذي أسس حقل دراستهم : إنه مارك ـ أنطوان جوليان المسمّى «الباريسي» الذي أصبح «أبا» هذا الحقل بنشره عام 1817 «لمخطط ونظرات أولية عن كتاب حول التربية المقارنة ، المعدّ أولاً لاثنين وعشرين مقاطعة سويسرية ولبعض أجزاء من ألمانيا وإيطاليا والذي يجب أن يتضمن على التوالي ، ووفق الخطة نفسها ، كل دول أوروبا»[1] . لقد بنى جوليان بنشره لهذا الكراس من 56 صفحة ليس فقط علماً جديداً بل أعطاه أيضاً اسم عماد «التربية المقارنة» وهو تعبير لم يكن حتى ذلك الوقت موجوداً لا في اللغة الفرنسية ولا في غيرها من لسان قوم .

إن تاريخ الولادة (1817) قد يؤدي إلى اعتراضات ، إذ إن نص

(1) سميت هذه المنشورة فيما بعد بالمخطط . . .

مخطط
ونظرات أولية عن كتاب
حول التربية المقارنة

Entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse, *et pour quelques parties de l'*Allemagne *et de l'*Italie, *et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les états de l'Europe;*

ET SÉRIES DE QUESTIONS SUR L'ÉDUCATION,

Destinées à fournir les matériaux de *Tables comparatives d'observations*, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différens pays de l'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but;

PAR M. M.-A. JULLIEN, DE PARIS,

Chevalier de l'ordre royal de la Légion d'Honneur, membre de la Société philotechnique de Paris, de la Société académique des Sciences, de l'Académie Virgilienne de Mantoue, etc.; auteur de l'*Essai sur l'Emploi du temps*, et de plusieurs ouvrages sur l'éducation et sur la méthode de Pestalozzi.

A PARIS,

CHEZ
- L. COLAS, imprimeur-libraire de la Société pour l'Éducation élémentaire, rue du Petit-Bourbon Saint-Sulpice, n°. 14;
- DELAUNAY, libr., au Palais-Royal, galerie de bois, n°. 243;
- J.-J. PASCHOUD, libraire, rue Mazarine, n°. 22, et à Genève;
- BOSSANGE et MASSON, libraires, rue de Tournon, n° 6, et à Londres, great Marlborough-street, n°. 14;
- FIRMIN DIDOT, imprimeur-libraire, rue Jacob, n°. 24;
- BRUNOT-LABBE, libraire, quai des Augustins, n°. 33.

1817.

المخطط . . . كان قد سبق وظهر في أعداد كانون الأول/ ديسمبر 1816 إلى شباط/ فبراير 1817 من «جريدة التربية» وهي مجلة كانت تنشر تحت رعاية «الجمعية القائمة في باريس لتحسين التعليم الإبتدائي» ، وكذلك في «المكتبة العالمية للعلوم والآداب والفنون الجميلة» وهي مجلة دورية مطبوعة في جنيف . كما نشرت مجلة مدريدية بالإسبانية عام 1818 بعض أجزاء المخطط . . . وفي عام 1822 ظهرت ترجمة بولونية للمخطط . . . بينما نشرت أجزاء منه «الجريدة الأميركية للتربية» في بوسطن عام 1826 . وبعد النجاح الأولي خفّ الإهتمام الذي أثاره المخطط . . . ولكن رغم ذلك لم ينس هذا الكتاب كلية أبداً كما أراد بعض المؤلفين المعاصرين أن يجعلنا نعتقد . ولكي نقتنع بالعكس يكفي أن نقرأ تقريظ جوليان الذي نشره عام 1888 فردينان بويسون Ferdinand Buisson ، عالم التربية الفرنسي والأستاذ في السوربون والحائز على جائزة نوبل للسلام عام 1927 في الجزء الثاني من قاموسه للتربية والتعليم الإبتدائي . أما المقال المعني فقد كتبه شارل دو فودون Charles De Fodon (1832 - 1891) ، العضو في المجلس الأعلى للتربية الرسمية ؛ ومن المحتمل أن يكون المؤلف قد استعان بنسخة أصلية للمخطط . . . محفوظة في «المتحف التربوي» في باريس منذ تأسيسه عام 1879 .

ولكن بعد الحرب العالمية الثانية على الأخص أعاد اختصاصيو علوم التربية اكتشاف العمل العظيم لجوليان وأصبح المخطط . . . مصدر إلهام دراسات علمية عديدة . ويعود سبب إعادة الإهتمام هذه إلى الكتالوني پدرو روسيللو[1] Rossello ، المدير المساعد للمكتب الدولي للتربية (BIE) الموجود في جنيف .

فلقد نشر عام 1943 كتابين : رواد المكتب الدولي للتربية ـ الذي

(1) Rosselló employa l'exemplaire de l'Esquisse... offert au BIE en 1935 par le pédagogue hongrois François Kemény et muni de l'ex-libris: « Le maréchal de France Suchet, duc d'Albuféra».

خصّص فصل منه لجوليان ـ وكذلك لمارك ـ أنطوان جوليان الباريسي ، أبي التربية المقارنة ورائد المكتب الدولي للتربية . فمع هذين المنشورين أعاد روسيللو تسليط الأضواء بشكل نهائي على الدور الهام لجوليان كمؤسس لحقل الدراسة التي تهمنا . ومنذ عام 1934 ظهرت عدة منشورات عن جوليان . يجب أن نذكر الترجمة الألمانية للمخطط . . . عام 1954 على يد البرليني هـ . إسب H. Espe ، وخاصة أطروحة هـ . غوتز H. Goetz : مارك ـ أنطوان جوليان الباريسي (1775 -1848) . Der geistige Werdegang eines Revolutionärs . إن هذا الكتاب الأخير قد ترجمه إلى الفرنسية كلود غينو Claude Guénot ونشره المعهد التربوي الوطني عام 1962 .

وبما أن النسخة الأصلية للمخطط . . . لعام 1817 هي شبه مفقودة ، فقد طبع منها المكتب الدولي للتربية صورة طبق الأصل عام 1962 لمناسبة المؤتمر الدولي الخامس والعشرين للتعليم الرسمي[1] .

وقد قام الأوسترالي سنت فرازير St. Fraser مؤلف Jullien's plan for Comparative Education الذي ظهر عام 1962 وأعيدت طباعته عام 1964 ، لتعريف الناطقين بالإنكليزية إلى كتاب جوليان . وتلا ذلك عام 1967 ترجمة للمخطط . . . بالبرتغالية مع مقدمة لـ ج . فيريرا غومز J. Ferreira Gomes وبعد عشر سنوات أمن أ . ليونردوتسي A. Leonarduzzi الترجمة الإيطالية .

فبفضل مطبوعات نسخ طبق الأصل للمكتب الدولي للتربية وبفضل مختلف الدراسات العلمية بلغات متعددة عرف أخيراً الكتاب الصغير لمارك ـ أنطوان جوليان الذي نشره في بداية القرن التاسع عشر شهرة عالمية .

---

(1) في عام 1992 قام المكتب الدولي للتربية بسحب جديد لنسخ طبق الأصل للمخطط . . . لمناسبة المؤتمر الخامس عشر لجمعية التربية المقارنة في أوروبا (CESE) في ديجون والمؤتمر العالمي الثالث عشر للتربية المقارنة في براغ .

II ـ سيرة جوليان (1775 - 1848)

ولد مارك ـ أنطوان جوليان في باريس عام 1775 ، ولكنه قضى طفولته الأولى في بورغ ـ دو ـ پياج Bourg - de - Péage ، قرب رومنس ـ سور ـ إيزير (دروم) Romans - sur - Isère (Drôme) . لقد دخل إلى المدرسة في ليون Lyon ومنذ عام 1785 تابع دراساته في باريس .

كان والده مارك ـ أنطوان جوليان المولود عام 1744 والمعروف «بالدرومي» (de la Drôme) ابن جرّاح . وكان يملك في بورغ ـ دو ـ پياج إكارات مما سمح للعائلة أن تعيش في بحبوحة . عند انتهاء دراسته وجد جوليان «الدرومي» عملاً كجابٍ للضرائب . لقد اهتم أولاً بالفلسفة والأدب فنشر عدة مؤلفات أدبية ثم توجّه باكراً نحو السياسة النضالية .

وقد ذكره بعض المؤلفين كعضو في محفل «الأصدقاء المجتمعين» في رومنس . عام (1791) انتخب جوليان الأب عضواً احتياطياً في المجلس التشريعي ثم نائباً في الجمعية التأسيسية La Convention عام (1792) . ولكونه جبليًا ومؤيِّداً للجمهورية لم يتردد في التصويت على الحكم على لويس السادس عشر . بعد إطاحة روبسپيار Robespierre في تموز عام 1794 استقال وكرّس كل وقته للأدب .

أما والدة مارك ـ أنطوان جوليان «الباريسي» روزالي دو كرولي Rosalie Ducrollay فكانت إبنة تاجر . لقد تلقت تعليماً متقناً وكانت تحب الأدب الكلاسيكي اللاتيني وتتكلم الإيطالية والإنكليزية . وكانت مأخوذة بكتب روسو . ولكن هذه المرأة التقدمية ذات الطينة الثورية كانت تهتم بالسياسة اليعقوبية خاصة . فإن حقوق الإنسان وتقديس العقل والإيمان بكمال الكائن البشري كانت «الشعارات» التي تقودها في تربية أولادها . وعلى المستوى الديني لقد رفضت تعاليم الكنيسة الكاثوليكية : واستبدلتها بربانية غامضة بدون معتقدات .

ولا شك أن طبع الشاب مارك ـ أنطوان قد تأثر بأفكار أمه العصرية

بطريقة يستحيل محوها . وعندما أرسل إلى باريس في عمر العشر سنوات راحت أمه تراسله يومياً . ومن خلال هذه الرسائل التي تتوالى فيها توجيهات مسكلية وتعليقات سياسية كانت تحاول أمه أن تكمل إعداد إبنها الأخلاقي والفكري .

إلاّ أن دراسة هذا الأخير كانت قصيرة . فقد بدأ حياة صاخبة تعج بالنشاطات المتعددة . وفي سن صغيرة جداً كلّف جوليان بوظائف عامة مختلفة . وقد غضب عليه عدة مرات ودخل السجن لفترات قصيرة . وفي سن السادسة عشرة كان صحافياً متمرناً وتابع مناقشات نادي اليعوقبيين والجمعية التأسيسية الوطنية . في عام 1792 أرسله كوندورسيه Condorcet إلى لندن كتلميذ ديبلوماسي . عند عودته من إنكلترا في السنة نفسها ، عيّن «المواطن الشاب الوطني» مساعد ـ مفوض الحرب في جيش البيرينه الغربية ، ثم ضابطاً أعلى لتجنيد الجيوش ثم مأموراً في لجنة الإنقاذ الشعبي . إن الصداقة التي شرف بها روبسبيار والد جوليان تفسر بلا شك ترقيته في عمر تسع عشرة سنة إلى مركز مساعد في «اللجنة التنفيذية للتعليم الرسمي» . وكان تأسيس هذه الهيئة في 12 جرمينال من العام II (أول نيسان/ أبريل 1794) الخطوة الأولى نحو خلق وزارة التربية في فرنسا .

فلجنة التعليم الرسمي كانت مؤلفة من مندوب هو جوزيف ـ فرانسوا پايان Joseph - François Payan ومن مساعدين . وقد تركزت مكاتبها في اللوكسمبورغ الصغرى .

ولكن هذه اللجنة لم تستمر بعد سقوط روبسبيار : فبعد ثلاثة أشهر جرى حلّها وعزل الجوليانان . وضعت خمسة أشهر من السجن نهاية للعمل السياسي والديبلوماسي لجوليان الإبن .

إن السنوات التي أمضاها هذا في خدمة العلم ـ وهي فترات متعاقبة حتى عام 1815 ـ لا تهمنا من وجهة نظر تربوية ، بعد تورط جوليان في «مؤامرة المتساوين» لبابوف Babeuf انتقل إلى إيطاليا حيث عيّن قائداً في

فيلق لومبارديا . وقد عهد إليه بوناپارت بكتابة مراسلات جيش إيطاليا ومن ثم اشترك جوليان في الحملة على مصر . تلا ذلك إقامة قصيرة في ناپولي حيث راح يهتم مجدداً بالصحافة مع ممارسته في الوقت نفسه لمهمة سكرتير الحكومة المؤقتة لجمهورية ناپولي . وبعد فترة سجن أخرى أطلق سراحه بفضل تدخل المارشال برنادوت Bernadotte ، الذي أصبح ملك السويد شارل الرابع عشر ، وتزوج جوليان عام 1801 من صوفي جوڤانس نيوش Sophie Jouvence Nioche ، كانت هذه إبنة نائب سابق في الجمعية التأسيسية والجمعية الوطنية Le Convention . وقد أنجبا خمسة أبناء وإبنة واحدة .

في نهاية عام 1802 ، أرسل جوليان إلى إمبراطور روسيا ألكسندر الأول مذكرتين . ففي الأولى صاغ «مشروع المدرسة العسكرية والصناعية النظرية والعلمية للشبان الروس» ؛ والثانية كانت بعنوان «حول نمط تنظيم مبسط ومتطور للقنصليات أو الوزارات في روسيا» . فأعجب ألكسندر الأول بأعمال جوليان وكعربون امتنان أهداه خاتماً مرصعاً بالجواهر .

وعندما أصبح جوليان أباً أخذ يهتم فعلاً بالتربية . وفي عام 1808 نشر «محاولة في الطريقة التي تهدف إلى التنظيم الأفضل لاستخدام الوقت كوسيلة أولى لنكون سعداء» . في خدمة الشبان من عمر 6 إلى 15 سنة . مقتطف من عمل عام أكثر شمولية حول التربية (باريس ، 1808 ، ص . 206 ؛ النسخة الرابعة عام 1829) . خلال السنة نفسها 1808 صدر بحث عام في التربية البدنية والأخلاقية والفكرية تبعها خطة تربية عملية للطفولة والمراهقة والشباب أو الأبحاث في مبادىء وقواعد التربية التي يجب إعطاؤها لأولاد العائلات الأولى في الدولة من أجل تسريع سير الأمة نحو الحضارة والرفاهية (باريس ، 1808 ، ص . 308 ، الطبعة الثانية عام 1835) .

في هذين المنشورين صاغ جوليان أفكاراً تربوية متقدمة ، مثل أهمية تربية أحاسيس الأولاد في التعليم (بتأثير الدكتور إيتار Dr. Itard و «متوحشه»

الأڤيرون؟) ، ضرورة إلغاء التهجئة في تعليم القراءة (بتأثير جوزيف جاكوتو Joseph Jacotot؟) ، توأمة تعليم القراءة والكتابة ، إلخ . كما فرض أن لا يهتم المدرّس سوى بثمانية إلى عشرة تلامذة . لقد لفتت هذه المنشورات انتباه الناس بالتأكيد إلى جوليان وأعطته شهرة قوية كتربوي طليعي .

من ثم قطع فترة خدمته العسكرية الطويلة ليقيم للمرة الأولى في إيڤردون Iverdon بأمر من وزير الداخلية مونتاليڤيه Montalivet ليدرس هناك طرق پستالوتسي Pestalozzi . لقد أصبح جوليان صديقاً للتربوي السويسري . ومع ذلك فقد كان ج . نيدر J. Nieder ، أحد معاوني پستالوتسي هو الذي درّب جوليان على فكر المربي الكبير .

لدى عودة جوليان إلى إيطاليا حيث استدعته إلتزامات عسكرية جديدة نشر كتابين حول مضيفه السويسري الشهير : ملخص حول معهد التربية في إيڤردون في سويسرا ، الذي نظمه وأداره پستالوتسي (ميلانو ، 1812) وروح الطريقة التربوية لپستالوتسي المتبعة والمطبقة في معهد إيڤردون ، في سويسرا (ميلانو ، 1812 ، جزءان) .

وقد ظهرت طبعة ثانية عام 1842 في باريس بعنوان عرض لطريقة التربية عند پستالوتسي . . . ورغم أن هذه المنشورات عن پستالوتسي كانت الأولى باللغة الفرنسية وأن جوليان كان يبدي إعجاباً كبيراً بمعهد إيڤردون إلاّ أن الرأي العام بقي غير مبال . وبسبب اعتناق جوليان لأفكار پستالوتسي فقد أرسل أولاده إلى إيڤردون . بعد ذلك بكثير يجمع كتّاب سيرة پستالوتسي : على أن كتابات جوليان ستبقى أفضل المصادر التوثيقية حول عمل التربوي الكبير .

خلال شتاء عام 1814 – 1815 أقام جوليان مجدداً في إيڤردون . ثم عاد إليها عام 1816 . فأقام علاقات صداقة مع الأب غريغوار جيرار Gré-goire Girard وفيليپ فون فلنبرغ Philippe Von Fellenberg ، وهما تربويان آخران معروفان ؛ فخصص للأخير منشوراً ، «موجز عن معاهد

التربية للسيد فلنبرغ القائمة في هوفويل قرب برن (باريس ، 1817)» . بالإضافة إلى ذلك ، رافق جوليان الإنكليزي أندرول Andrew Bell ، مؤسس التعليم المتبادل (أو نظام بل ـ لانكستر) في زياراته لپستالوتسي والأب جيرار واستمع إلى مناقشاتهما .

في هذه الأثناء ، أصبحت إيڤردون نوعاً من «مكة Mecque تربوية» . فقام مربون أمثال ج . هربرت J. Herbart ، فر . فروبل Fr. Fröbel ، ك . فون رومر K. Von Raumer وشخصيات شهيرة مثل مدام دوستايل Mme de Staël بزيارة المعهد الذي أقيم في قصر من القرن الثاني عشر حيث ما تزال مذكرات پستالوتسي محفوظة فيه حتى يومنا هذا إلاّ أن هذا الأخير ، ابن السبعين سنة ، عرف مصاعب خطيرة : فقد أحزنه كثيراً موت زوجته في نهاية عام 1815 ، كما أحزنه أيضاً الخلافات المتكررة التي فرقت بين معاونيه . وزاد الأمر سوءاً الوضع المالي للمعهد الذي كان مفجعاً .

عندها تقدم مارك ـ أنطوان جوليان منه بالمساعدة . فأمن له عدداً كبيراً من الطلاب الفرنسيين الجدد الدافعين للرسوم ونجح في اجتذاب عدة مدرسين شبان ، من بينهم المعلم الباريسي ألكسندر بونيفاس Alexandre Boniface المؤلف المقبل لسلسلة من الكتب والمؤلفات التربوية . وكذلك بمبادرة من جوليان التفت بعض الوجهاء في إيڤردون المجتمعين في المجلس الإداري إلى الوضع المالي للمعهد . بالإضافة إلى ذلك نشر جوليان ثلاث «رسائل عن طريقة التربية عند پستالوتسي» في الإجزاء 1816 و1817 من جريدة التربية .

من الواضح أن جوليان سعى بكل الوسائل لإنجاح أفكار پستالوتسي وفي الوقت نفسه لتأمين استمرارية معهده . فالعلاقات بين الرجلين التي كانت حميمة إلى درجة جعلتهما يتأثر الواحد بالآخر تستحق بالتأكيد أبحاثاً معمقة .

ولكن بعد عودة البوربون Les Bourbons عرف جوليان بدوره سنوات

صعبة . فبسبب يعقوبيته الغابرة لم يعد بإمكانه تقلد وظيفة عامة أو سياسية . وبعد المصادرة الجزئية لأملاكه أصبحت ظروفه وضيعة . لقد كان «فرنسياً روحه هرمت من التجربة ولكنها ما زالت شابة لقوة وصفاء مشاعره» (ص . 19) هذا الذي نشر المخطط . . . عام 1816 – 1817 . وكان هذا آخر عمل هام له في التربية . وبسبب يأس مارك ـ أنطوان من آماله السياسية تبع مثَل أبيه . وقد صدمه نبذه من قبل الحكومات المتعاقبة فنذر نفسه جسداً وروحاً لنشاطات ثقافية وعلمية مكثفة وكرّس لها حياته المتبقية . لقد كانت علاقاته بالخارج عديدة . فكان يتبادل الرسائل مع كبار علماء عصره ومع عدة رجال سياسة مثل الرئيس السابق للولايات المتحدة توماس جفرسون Thomas Jefferson . في هذه الأثناء ، تابع جوليان أسفاره . في عام 1822 جال في إنكلترا واسكتلندا حيث اطلع على المنجزات التربوية للمصلح روبرت أوين R. Owen ، وعام 1825 قام بجولة كبيرة في بلجيكا وهولندا ورينانيا . فكانت كل سفرة وكل زيارة وكل لقاء يوحي له بكتابات . وكان فضلاً عن ذلك مقتنعاً بأهمية الإجتماعات العلمية : فظل حتى وفاته يشترك في سلسلة كاملة من المؤتمرات الهامة حول الميادين الأكثر تنوعاً .

كانت نشاطاته بدون أدنى شك محبذة من قبل معاصريه : فقبل نشر المخطط . . . عام 1817 ، كان جوليان قد سبق وأصبح عضواً في عدة جمعيات علمية كما يظهر ذلك في مقدمة كتابه . وقرب نهاية حياته ارتفع عدد انتساباته إلى حوالي السبعين . حتى إنه عام 1836 انتخب رئيساً شرفياً «للجمعية الفرنسية للإحصاء الشامل» .

ويعود هذا الشرف في جزء كبير منه إلى كونه قد أسس «المجلة الموسوعية أو التحليل العقلاني لأهم الإنتاجات في الأدب والعلوم والفنون» . وقد أدار جوليان هذه المنشورة التي كتب فيها مئات المقالات بين عام 1819 وعام 1830 .

ولكنه ظل قبل كل شيء يهتم بمسائل التربية . لقد كتب من جملة ما كتب ، مساهمات حول تلقين الغناء في التعليم الإبتدائي ، المخيم الصناعي لأوين R. Owen في نيولانارك ، القضاء على التسول ، التعليم الرسمي في مقاطعة آرغوفيا (آرغو في سويسرا) ، مؤسسات التعليم المتبادل في باريس ، المدرسة الإبتدائية في هورنو (في بلجيكا) والتعليم الرسمي في مدريد . لقد أراد جوليان أن تصبح المجلة الموسوعية «صرحاً مكرساً لوحدة وكرامة المعارف الإنسانية» .

ومن أجل بلوغ هذا الهدف أحاط جوليان نفسه بمعاونين مشهورين : كالعالم بالحيوان جوفري سان هيلير Geoffroy Saint - Hilaire والاقتصاديين سيموند دو سيسموندي Sismonde de Sismondi ، آدولف بلانكي Adolphe Blanqui وجان باتيست ساي Jean Baptiste Say ، الجنرال والمؤرخ الرسمي دو سيغور De Ségur ، فريديريك كوفييه Frédéric Cuvier وكثيرين سواهم .

كان يحاول جوليان إعلاء شأن روح التعاون بين المحررين وذلك بتنظيم مآدب كان يشترك فيها المثقفون الفرنسيون والأجانب أثناء مرورهم في باريس . إن سجل الحضور لحفلات العشاء هذه المحفوظ في المكتب الدولي للتربية في جنيف يحصي من جملة الموقعين الجنرال لافاييت Lafayette ، عالم النبات السويسري أ . دو كاندول A. de Candolle ، عالم فراسة الدماغ الألماني ف . ج . غال F. Y. Gall ، السياسي والكاتب هنري بنجامان كونستان Hernri Benjamin Constant ، والمؤلف المعجمي (المقبل) ، اميل ليتري Emile Littré .

إن اللائحة الطويلة لمعاوني المجلة الموسوعية تتلاقى مع جدول أعضاء الجمعية الموسوعية والدولية لاتحاد الأمم» ، وهي حلقة كان بإمكانها أن تضم في فترة معينة 2000 منتسب . فهذه الجمعية العالمية التي أسسها جوليان حاولت أن «تمحوَ الحواجزَ والأحكام المسبقة التي غالباً ما قسمت

بين الشعوب ومنعت الحضارة من أن تتقدم» . بعد ثورة تموز/يوليو 1830 علقت المجلة الموسوعية . وعبثاً كانت محاولة جوليان ثانية في نشر المجلة التقارنية للأمم أو المجلة التقارنية لمختلف دول الأميركيتين وذلك في سبيل متابعة ما كان يعتبره دعوته : نشر الثقافة والمعرفة ، تقدم الإنسان المعنوي بواسطة التربية ، التفاهم المتبادل بين الشعوب والتعاون العلمي الدولي في شكل من «الحلف المقدس الفكري» الذي عليه أن يحقق السلام . لذلك لا نستغرب أن يعتبره كُتّاب سيرته كرائد للأونيسكو .

إن هذه الروح الإنسانية عند جوليان استمرت في مختلف إنجازات الثلاثينات من القرن الماضي : يتعلق الأمر بمأوى للأشخاص المسنين ، ومدرسة للصبيان ومدرسة للبالغين .

لقد ظل مارك ـ أنطوان جوليان نشيطاً ومتحمساً حتى النهاية . وقد حاول مجدداً أن يلعب دوراً خلال ثورة شباط/فبراير 1848 بنشر رسائل دورية . ولكنه توفي في 28 تشرين الأول/أكتوبر من السنة نفسها عن عمر يبلغ 73 سنة .

III ـ جوليان و «المخطَّط...»

نشر إذن جوليان مخططه . . . عام 1817 . وقد اشتمل هذا الكتاب الصغير على جزأين ، الأول منه هو نوع من بحث يعرض فيه المؤلف خطته الإصلاحية . تلي هذا العرض سلسلتان كبيرتان من الأسئلة موجهة إلى نموذجين من المدارس الرسمية . الإستمارة الأولى هي بعنوان «التربية والتعليم الإبتدائي والمشترك» وتحتوي على 120 سؤالاً ؛ والثانية فيها 146 سؤالاً وتعالج «التعليم الثانوي والتقليدي» . إن القارىء في يومنا هذا ليفاجأ بفعالية وعصرية هذه الإستمارات . فنقرأ في الإستمارة الأولى مثلاً حول موضوع التلامذة :

«31 . ما هو عدد طلاب المدارس الإبتدائية في القرية أو في الدائرة؟

32 . ما هي نسبة العدد الإجمالي لهؤلاء الطلاب من عدد سكان القرية الدائرة؟

33 . كم هو عدد الأولاد تقريباً الذين يجتمعون عند أستاذ واحد؟

34 . في أي عمر يُقبَل الأولاد في المدارس الإبتدائية؟» .

أما بخصوص التربية البدنية فيطرح جوليان من جملة ما يطرح الأسئلة نالية :

«61 . ما هي الأمراض الأكثر انتشاراً عند الأولاد؟

62 . هل ما زلنا نجد الجدري الخفيفة ، وما زالت تفتك بشدة؟

63 . هل اعتمد استخدام التلقيح بجدري البقر ، ومنذ كم سنة؟ إلخ .» .

وفي آخر الصفحة 56 كتب جوليان : «إن المجموعات الأربع من الأسئلة ني يجب أن تكمل مخطط البحث في التربية المقارنة ، سوف تنشر فوراً» . لكنها في الظاهر لم تر النور أبداً . ولكن مع الأسف إن المجموعات الأربع ناقصة هي : C . التعليم العالي والعلمي ؛ D . التعليم لإعداد المعلمين ؛ . تعليم النساء ؛ F . التعليم في العلاقات مع التشريع والمؤسسات لاجتماعية .

لقد بدأ جوليان المخطط . . . بنقد قاس للتربية كما كانت تمارس في اية القرن التاسع عشر :

« . . . إن التربية المقدمة اليوم سواء في العائلات الخاصة أو في المدارس رسمية هي غالباً ناقصة وفاسدة ، ليس فيها ترابط ولا تواصل في جميع درجات التي يجب أن تجتازها ، وهي خالية من التآلف مع نفسها في كل لحقول الجسدية والمعنوية والفكرية التي يجب أن يتوجه الطلاب ضمنها من خلال الروحية نفسها ونحو الهدف نفسه ؛ وهي أخيراً بدون تناسب مع لحاجات الحقيقية للأولاد والشبان ومع مصيرهم في المجتمع ومع الحاجات عامة للأوطان والحكومات .

إن نتائج هذا الوضع المأساوي بالنسبة إليه ظاهرة للعيان : «إنه الجهل والنسيان والخرق لكل الواجبات ، إنه التراخي وانحلال كل الروابط الدينية والأخلاقية والاجتماعية ، إنه الفساد الأقصى وتقهقر الأرواح والقلوب هو الذي أنتج الثورات والحروب التي طالت بشكل مخيف ونكبت نتائجها المريعة كل أصقاع أوروپا على التوالي» .

رغم أن جوليان ينتقد بلا رحمة التربية في عصره ، إلاّ أنه يعتبرها الطريقة الوحيدة لبلوغ «سعادة الأفراد ورفاهية الدول» . التربية وحدها وبحسب رأيه قادرة على إنقاذ أوروپا من الفوضى التي هي فيها .

«إن إصلاح وتحسين التربية هما القاعدة الحقيقية للبناء الاجتماعي والمصدر الأول للعادات والآراء التي تمارس تأثيراً هائلاً على الحياة بأكملها ، هما حاجة يشعر بها الجميع في أوروپا وكأنه شعور غريزي . فالمقصود هو تحديد الوسائل لتحقيق هذه الحاجة بالطريقة الأسلم والأكثر فعالية وسرعة» .

لقد اقترح جوليان من أجل تحسين التعليم الرسمي في أوروبا ، برنامجاً حقيقياً مؤلفاً من إثني عشر صفحة .

فهو يطلب أولاً إنشاء «لجنة خاصة للتربية ، قليلة العدد ، ومؤلفة من رجال تكون مهمتهم أن يجمعوا بأنفسهم وبواسطة مساعدين مناسبين مختارين بعناية ، المواد من أجل عمل عام عن المؤسسات وطرق التعليم والتربية في كل دول أوروپا ، بحيث تجري مقارنتها والمقاربة فيما بينها في التقرير نفسه» .

هؤلاء المحققون يجب أن ينتقلوا «إلى كل أصقاع أوروپا» وباستخدامهم الإستمارات المذكورة يجب أن يتوصلوا إلى وصف وضع التعليم الرسمي .

يؤكد جوليان بشدة على أهمية الاستمارات التي هي بنظره وسائل عمل حقيقية موحدة النمط من أجل بناء «جداول تقارنية حالية» أو «لوائح ملاحظات تقارنية» .

«تتألف التربية مثل كل العلوم الأخرى وكل الفنون من وقائع ومن ملاحظات . يبدو إذن ضروري لهذا العلم كما حصل لفروع الأخرى من معارفنا ، أن يشكل مجموعات من الوقائع ومن الملاحظات ، مرتبة في لوائح تحليلية تسمح بمقارنتها والمقاربة فيما بينها من أجل استخلاص مبادىء أكيدة وقواعد محددة كي تصبح التربية علماً وضعياً تقريباً بدلاً من أن تترك للنظرات الضيقة والمحدودة والأهواء واعتباطية الذين يقودونها وأن تنحرف عن الخط المستقيم الذي عليها اتباعه ، إما بسبب أحكام مسبقة لروتين أعمى أو بسبب روح النظام والتجديد .

إن الأبحاث في علم التشريح المقارن دفعت علم التشريح إلى الأمام . كذلك يجب أن تقدم الأبحاث في التربية المقارنة الوسائل الجديدة لتحسين علم التربية» .

إن هذا الإستشهاد الأخير يسمح لنا بتقديم بعض الملاحظات الهامة .

أولاً ، جوليان يستعمل تعبير «علم التربية» . يتجه المؤلفون الفرنسيون إلى الإعتقاد بأن هذه العبارة لم تظهر في لغتهم إلاَّ في نهاية القرن التاسع عشر مع ترجمة كتاب الإسكتلندي ألكسندر بن «Education as a Science Alexander Bain» ، وهو كتاب يعود إلى عام 1879[1] . إذن ، إنه شبه مؤكد أن يكون جوليان «الباريسي» هو الذي أطلق هذا التعبير عام 1812[2] . بعد أكثر من قرن أخذ هذا اللفظ يستعمل بصيغة الجمع .

فخلال «المؤتمر الدولي الأول (والأخير !) عن علم الأطفال» المعقود في بروكسل في آب/أغسطس 1911 بحضور 650 مشتركاً وبرئاسة أوفيد دكرولي Ovide Decroly تمنت الأمينة العامة للمؤتمر الدكتورة جوزيفا إيوتيكو Dr. Yozefa Ioteyko إفتتاح «كلية علم الأطفال . فإن إنشاء كليات

(1) A. Bain, La science de l'éducation, Paris, 1880, 14e éd. en 1930.

(2) M.-A. Jullien, Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'Yverdun, en Suisse, Milan, 1812.

مشابهة وكذلك معاهد أخرى مخصصة لعلوم الطفل ولعلوم التربية يجب أن تشجع بأكبر قدر ممكن من الزخم»[1] .

إن إدوار كلاپاريد Edoward Claparède هو أيضاً من الرأي نفسه . ففي بداية عام 1912 نشر بياناً في محفوظات علم النفس بعنوان «معهد لعلوم التربية والحاجات التي يسدها» ، فالمؤسسة التي تحمل اسم «معهد جان جاك روسّو J. - J. Rousseau تفتح أبوابها في تشرين الأول/ أكتوبر عام 1912 في جنيف مع پيار بوڤيه Pierre Bovet كمدير أول . إن هذه المؤسسة الخاصة سوف تلتحق تدريجاً بجامعة جنيف منذ عام 1920 . أما في فرنسا فلم تدخل علوم التربية بصورة رسمية إلى داخل الجامعات إلاّ مع مرسوم 11 شباط/ فبراير 1967 .

ثانياً ، لقد أراد جوليان أن تساهم التربية المقارنة بتحسين مجمل علوم التربية كي تندرج هذه يوماً في مركز العلوم الوضعية .

ثالثاً ، لقد تمنى جوليان أن تستخدم التربية المقارنة علم التشريح التقارني كنموذج لها . إذن إن طريقة المقارنة كانت قد حققت نتائج هامة في مجال العلوم الطبيعية بالتحديد (كعلم التشريح) وذلك في نهاية القرن الثامن عشر : ففي هذا العصر تمتع بشهرة عالمية كبار الإختصاصيين في التشريح المقارن من أمثال ج . بوفون G. Buffon وج . كوڤييه G. Cuvier في فرنسا ، والهولاندي پ . كامپير P. Camper والألماني ج . ف . فون غوته J.W.Von Goethe (مؤلف مقدمة في التشريح المقارن التي ظهرت عام 1795) .

فبعد تطبيق طريقة المقارنة على العلوم الطبيعية جرى استخدامها في بعض العلوم الإنسانية . فقد أطلق الألماني ويلهلم فون هامبولت Wilhelm Von Humboldt عام 1815 الأنتروپولوجيا المقارنة بينما نشر مواطنه ف .

(1) J. Ioteyko, 1er Congrès international de pédologie, vol. II: Rapports, Bruxelles, 1912, p. 39.

بوپ F.Bopp في السنة التالية كتاباً في القواعد المقارنة . وفيما بعد نشر الفرنسي آبيل فرنسوا ڤيلمان Abel François Villemain ، وزير التعليم الرسمي ، الأدب المقارن .

لقد أظهر جوليان إذن بنشره للمخطط . . . عام 1817 أنه على علم تام بما يجري في الأوساط العلمية في أوروبا ؛ وفي الوقت نفسه يحاول أن يرفع التربية المقارنة إلى المستوى الذي بلغته العلوم الأخرى . فبالإضافة إلى إنشاء لجنة خاصة بالتربية ، لقد طالب جوليان بتأسيس «المعهد التربوي للمعلمين وهو معد لتكوين مدرسين جيدين يجري فيه على التوالي تنسيق وتطبيق أفضل طرق التعليم المعروفة» . إن هذا «المعهد المركزي الأول لإعداد المعلمين» يجب أن يكون النموذج الذي قد تتخذه عدة مؤسسات من النوع نفسه مما يعطي إمكانية إقامة المقارنات . فبالإضافة إلى إعداد مدرسين من درجة عالية وإلى البحث عن أفضل الطرق فإن على معهد إعداد المعلمين تحضير الكتب المدرسية الجيدة لكل فرع من الفروع التي يجري تدريسها . قد عبّر جوليان عن ذلك بهذا الشكل : «إذا حققنا هذين الشرطين بأن نحصل على معلمين جيدين وعلى كتب إبتدائية جيدة لتوجيه وإعداد وتعليم الأولاد سيكون لدينا الحل لمشكلة إصلاح وتحسين التربية التي هي موضوع أبحاثنا» .

فإذا أطلقنا على عمل اللجنة الخاصة بالتربية صفة «النظري» أو «الوصفي» ، فإن دور معاهد إعداد المعلمين سيكون بالأحرى عملياً . وقد صاغ جوليان هذه الفكرة كما يلي : «بمعزل عن الجزء النظري والفكري ، فإنه من الأنسب القيام في الوقت نفسه بتجارب عملية وبتطبيق الملاحظات التي نكون قد جمعناها» . فلمعرفة نتائج هذه الأبحاث يفترض جوليان وجود وسيلتي اتصال . نشرة أو جريدة عامة للتربية ، ينشرها المعهد ، «وتترجم عند الحاجة إلى عدة لغات ، فتسمح بإقامة اتصال دوري بين كل الرجال المثقفين المهتمين بعلم التربية» . وبالإضافة إلى ذلك إن الاتصال النشط بـ «مدن أوروبا الرئيسية سيجعل معهد إعداد المعلمين يستفيد من

كل المصادر التي قد يتمكن من تأمينها له الرجال المثقفون والماهرون من أجل المصلحة العامة وتقدم التربية» .

IV ـ جوليان والمنظمات الدولية

منذ نشر مؤلفات پ . روسيللو P. Rossello عام 1943 ، أصبح شائعاً اعتبار جوليان ليس فقط «كأبي التربية المقارنة» ولكن أيضاً كرائد المكتب الدولي للتربية وكذلك رائد الأونيسكو . فإسب Espe وغوتز Goetz وفريزر Frasar تناولوا كلهم ثانية وجهة النظر هذه في كل منشوراتهم المتتالية .

إن هذا الجزم لمبرر إذ لا يمكن أن ننكر التماثلات بين الإقتراحات التي قدمها جوليان في المخطط . . . ، عام 1817 ، ونشاطات هذه المنظمات الدولية الحالية .

ولكن جوليان قد انحصر دائماً ضمن المساحة الأوروپية على عكس مجال نشاط المكتب الدولي للتربية والأونيسكو ، كمنظمتين لهما اتجاه دولي واضح .

فقد أشار حتى في عنوان المخطط . . . إلى أن عمله موجّه إلى «كل دول أوروپا» . ففي الجزء الأول من هذا الكتاب الصغير حيث يشرح جوليان خطته للإصلاح في 16 صفحة وردت كلمة «أوروپا» 14 مرة . وعلى العكس ، لم يذكر سويسرا إلاّ 6 مرات ومرتين فرنسا ومرة إيطاليا ، وإنكلترا ، وروسيا والنمسا .

فمن غير العجب إذن أن يتحدث كذلك عن «العائلة الأوروپية الكبيرة»[1] . وفضلاً عن ذلك هناك منشورات أخرى لجوليان يعظ فيها بالتضامن والتعاون بين الأوروپيين[2] . فقد سبق وأكد روسيللو Rossello أن

---

(1) مارك ـ أنطوان جوليان ، مخطط . ص . 18 .

(2) أنظر مثلاً : «Le Conservateur de l'Europe» أو نظرات في الموقف الحالي لأوروپا وفي وسائل تحقيق التوازن في مختلف دولها وفي السلام العام الموطد بقوة ، باريس 1815 ، أو مقال «الاتحاد الأوروپي» في مجلة «L'Aristarque français» عدد 22 أيلول سبتمبر/أيلول سنة 1815 .

جوليان كان «مقتنعاً بأن الصلات التي تقام بين الدول من خلال أنظمتها التعليمية ستساهم في توطيد تضامن أوروبا» . من الممكن إذن اعتبار جوليان «الباريسي» أيضاً كرائد لأوروبا الكبرى المسالمة والمزدهرة أو الممهد للمجلس الأوروبي أو المجموعة الأوروبية ، على الأقل فيما يتعلق بالنشاطات المختلفة لهاتين المنظمتين على صعيد التربية والإعداد .

لقد كان مارك أنطوان جوليان «الباريسي» شخصية استثنائية . كان هذا الفكر الكبير الفضولي والتقدمي ، في الوقت نفسه أبا التربية المقارنة والمؤرخ الرسمي لپستالوتسي وفلنبرغ ورائد علم التربية الحقيقي والممهد للتعاون الأوروبي في مجال التربية . لذلك هو جدير بأن يمتدحه اختصاصيو علوم التربية .



الفصل الخامس

تـاريـخ التـربـيـة المـقارنـة

من الشـائع إرسـاء أصـول التربيـة المقارنة في العـصـور القـديمة وتقسـيم تطورها اللاحق إلى عدة مراحل .

إن التسلسل التاريخي في البلدان الأنكلوسكسونية كما اقترحه هـ . ج . نوا H.J.Noah وم .أ .اكشتاين M.A.Eckstein عام 1969[1] قد فرض نفسه طويلاً . فقد ميّز المؤلفون خمس مراحل كبرى من الصعب حصرها لأنها تتقاطع جزئياً : أ) مرحلة الرحالة ؛ ب) مرحلة المحققين الذين يجمعون المعطيات للإستفادة من التجارب الأجنبية من أجل تحسين النظام الوطني (تقريباً خلال القرن التاسع عشر) ؛ ج) مرحلة التعاون الدولي ؛ د) المرحلة المسماة «كلاسيكية» فيما بين الحربين أو المدعوة أيضاً مرحلة القوى التاريخية والعوامل المعاصرة ؛ هـ) المرحلة الحديثة والتي أصبحت خلالها التربية المقارنة علماً اجتماعياً حقيقياً .

أما أ . ڤكسليار A.Vexliard فمناداته بتسلسل تاريخي آخر للتربية المقارنة ، كرّم بشكل أكبر م .أ .جوليان[2] ، فهو يميز : أ) المرحلة البنيوية ، المتمثلة بصورة

(1) H. J. Noah et M. A. Eckstein, Toward a Science of Comparative Education, Londres, 1969.

(2) A. Vexliard, La pédagogie comparée, Paris, 1967.

أساسية بالمخطط . . . لجوليان ؛ ب) مرحلة المحققين (± 1830 - 1914) ؛ ج) مرحلة التنظيمات النظرية (1920 - 1940) ؛ د) مرحلة الدراسة المستقبلية بعد الحرب العالمية الثانية .

رغم أن لكل من هذين التسلسلين التاريخيين حسناته إلاّ أنه يجب الإعتراف بأنهما يحملان أيضاً بعض السيئات : فلكونهما شديدي المنهجية فهما لا يدلان على تعقيد الظواهر التاريخية ؛ وبالإضافة إلى ذلك إن كونهما متداخلين يمنع من تحديد كل مرحلة بشكل واضح .

I ـ الرحالة

يدعي عدة مؤرخين في التربية المقارنة أن حقل دراستنا قد ولد في العهود القديمة مع ملاحظات بعض الرحالة . فنذكر بطيبة خاطر كزينوفون Xénophon وشيشرون Cicéron اللذين يقارنان اليونان بروما ، ويوليوس قيصر Jules César الذي يصف من بين أشياء أخرى تكوين الكهنة الغاليين ، بينما تعود كتابات التاجر العربي سليمان وماركو بولو Marco Polo والتونسي ابن خلدون إلى القرون الوسطى . ورغم أن ملاحظات هؤلاء الرحالة تعلمنا تفاصيل كثيرة حول التربية في بلدان مختلفة ، إلاّ أنها مجزأة وذاتية لدرجة تفقدها أهميتها .

فلم يبدأ التاريخ الحقيقي للتربية المقارنة إلاّ مع المخطط . . . الشهير لمارك أنطوان جوليان . ومع الأسف ، لم يكن لجوليان «الباريسي» خلفاء مباشرون جديرون بهذا الاسم .

II ـ المحققون والتعليم في البلدان الأجنبية

على امتداد القرن التاسع عشر غلب التعليم في البلدان الأجنبية على التحقيقات ذات صفة المنفعة المباشرة التي قام بها المفتشون والإداريون بصورة شبه دائمة في خدمة حكوماتهم المتتالية . إن أسباب واقع الأشياء هذه تفسر بسهولة .

فعلى مدى قرون كان التعليم شبه حكر على الكنائس . فكل رهبانية سواء كان الدومينيكان أو اليسوعيين ، تتبع خطة الدروس نفسها والمفاهيم التربوية نفسها بصرف النظر عن البلدان أو المناطق التي استقرت فيها . بالإضافة إلى ذلك إن السلطات الدينية لا تلتزم بالسلطة الزمنية . فالهيئة التعليمية تدرس غالباً خارج أوطانها . واستخدام اللاتينية يساهم أيضاً في إعطاء طابعٍ شبه شمولي للتعليم الذي يقدمه هؤلاء الكهنة .

في نهاية القرن الثامن عشر نشأت على التوالي عدة ظواهر غيرت وضع التعليم في أوروبا ، فثوريو عام 1789 طالبوا بتعليم إلزامي للجميع مجاني وعلماني . وعلى أثر سيطرة القومية نظمت بلدان متعددة تعليماً للدولة على شكل مصلحة عامة إلى جانب التعليم الذي يشرف عليه رجال الدين . فترحيل اليسوعيين إلى عدة بلدان أوروبية يحتاج مع ذلك إلى تنظيم نوع جديد من التعليم .

فقد لعب بعض الملوك دوراً حاسماً في هذا التطور : فمن أجل السيطرة على التعليم وتنوير شعوبهم بنوا المدارس والجامعات . إن أسماء هذه المؤسسات تشهد غالباً على هذا الإهتمام الصادر عن الأمراء : «المدرسة الإمبراطورية» ، الأكاديمية الملكية ، الثانوية الملكية ، المدرسة الملكية للإنسانية» الجامعة الإمبراطورية» . . .

يضاف إلى ذلك أن التصنيع التدريجي لأوروبا خلال القرن التاسع عشر يتطلب يداً عاملة مؤهلة أكثر فأكثر ؛ من هنا ضرورة فتح مدارس من أنواع مختلفة .

فالتعليم الرسمي هو بحاجة إلى أن تكون له إدارة وتنسيق : فتأسست الإدارات المدرسية الأولى التي سبقت «وزارات التربية الوطنية» . وفي الوقت نفسه أرادت كل دولة أن تستفيد من التجارب التعليمية التي نفذت في غيرها من الدول من أجل تحسين نظامها المدرسي الخاص بها . فقام الموظفون بنشر تقارير مفصلة بعد دراستهم للتعليم كما هو قائم .

تجدر الإشارة إلى أسماء ڤيكتور كوزان Victor Cousin وأوجين راندو Eugène Rendu وج.م . بودوان J. - M. Baudouin وسليست هيپّو Cé-leste Hippeau وإدمون دريفوس ـ بريساك Edmond Dreyfus - Brissac من بين الفرنسيين .

لا شك أن ڤيكتور كوزان هو الذي كان أكثر تأثيراً في سياسة التربية في فرنسا . إنه أستاذ الفلسفة في السوربون وعضو المجلس الأعلى للتعليم الرسمي . كلف عام 1831 بدراسة التعليم الإلزامي وسير التعليم الرسمي في الخارج[1] . وبما أن بروسيا كانت الدولة الأولى التي أقرت التعليم الإبتدائي الإلزامي فقد اعتبر هذا البلد بصورة عامة كنموذج في تلك الحقبة . لقد سبق وأقام كوزان في إنكلترا ؛ فالهدف من سفره إذن كان واضحاً . فخلال السنوات اللاحقة ظهرت له عدة مؤلفات . فالتقرير الأول لكوزان له تأثير كبير على التشريع في التعليم الإبتدائي الذي أدخله الوزير فرانسوا غيزو Fr. Guizot إبتداء من عام 1833 ، حتى إن الوثيقة ترجمت إلى الإنكليزية والألمانية .

بعد عقدين من ذلك ، نشر أ .راندو E.Rendu كتابه عن التربية في المانيا[2] . إن دراسة ج . ـ م . بودوان J. - M. Baudouin هي جغرافياً أكثر اتساعاً[3] بقليل . أما سيليست هيپّو Céleste Hippeau فكتب سلسلة من

---

(1) V. Cousin, Rapport sur l'état de l'instruction en Allemagne et particulièrement en Prusse, Paris, 1832; id., Etat de l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse pendant l'année 1831, Paris, 1834; id., Mémoire sur l'instruction supérieure en Prusse, Paris, 1837; id., De l'instruction publique en Hollande, Paris, 1837.

(2) Eug. Rendu, De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord, Paris, 1855; id., De l'état de l'instruction primaire à Londres, Paris, 1852.

(3) J.-M. Baudouin, Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse, Paris, 1865.

المونوغرافيات خلال السبعينات[1] . أما إ .دريفوس ـ بريساك -E.D. - Bris sac فقد اهتم أولاً بالتعليم العالي قبل أن ينشر أعماله الأخرى[2] .

إن هذه المؤلفات التي هي شبه منسية في أيامنا هذه تستحق بالتأكيد دراسة معمقة .

وحوالي نهاية القرن التاسع عشر هناك فرنسيان متحزبان للإنكليزية يجذبان انتباهنا . فمؤسس الألعاب الأولمبية في العصور الحديثة البارون بيار دو كوبرتان Pierre de Coubertin لا يخفي إعجابه بتربية ما بعد المانش في العديد من كتبه[3] . ومجدد التعليم إدمون ديمولان Edmond Demolins الشديد الإعجاب بمؤلف د . سيسيل ريدي Dr. Cecil Reddie وجون هادن بادلي John Haden Badley نشر «إلى ماذا يعود تفوق الأنكلوسكسونيين؟» ـ وهو كتاب سوف يتأثر به الشاب أدولف فريير Adolphe Ferrière ـ قبل أن يفتح «المدرسة الجديدة» الأولى في فرنسا عام 1899[4] .

إلاّ أن فرنسا لم تشكل إستثناءً بمحاولتها إستلحاق تأخرها . فالبلجيكي

(1) Célestin Hippeau, L'instruction publique aux Etats-Unis, Paris, 1869, 2e éd. 1871, 3e éd. 1872; id., L'insturction publique en Angleterre, Paris, 1872; id., L'instruction publique en Allemagne, Paris, 1873; id., L'instruction pub lique en Italie, Paris, 1874, 2e éd. 1875; id., L'instruction publique dans les Etats du Nord. Danemark, Suède, Norvège, Paris, 1876; id., L'instruction pub lique en Russie, Paris, 1878; id., L'instruction publique dans l'Amérique du Sud, Paris, 1879.

(2) Edm. Dreyfus-Brissac, L'université de Bonn et l'enseignement supérieur en Allemagne, Paris, 1879; id., L'éducation nouvelle. Etudes de pédagogie com parée, Paris, 1882, 2e éd. 1888, 3e éd. 1897; id., L'enseignement oblig atoire et les commissions scolaires, paris, 1889.

(3) P. de Coubertin, Souvenirs de Cambridge et d'Oxford, Paris, 1887; id., L'éd ucation en Angleterre. Collèges et universités, Paris, 1888; id., L'éducation anglaise en France, Paris, 1889; id., Universités transtlantiques, Paris, 1890.

(4) E. Demolins, A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?, Paris, 1897. Ourverture de «l'Ecole des Roches» près Verneuil-sur-Avre (Eure) en 1899.

إدوار دوكپتيو Edouard Ducpétiaux نشر عام 1838 «حول حالة التعليم الإبتدائي الشعبي في بلجيكا بالمقارنة مع حالة التعليم في المانيا وپروسيا وسويسرا وفرنسا وهولاند والولايات المتحدة» . لقد شكلت هذه الوثيقة القاعدة للقانون الأساسي البلجيكي الأول حول التعليم الإبتدائي لعام 1842 .

وفي المانيا يجب أن نشير من بين تقارير أخرى إلى تقارير أ .هـ .نيمبير A.H.Niemeyer ، إ .ج . فيشر E.G.Fisher ، س .أ .ف كروز C.A.W. Kruse ، ف .ن تيرش F.W.Thiersch ول . شتين L.Stein ، فالعديد من هذه المنشورات تحلل الوضع في فرنسا[1] أيضاً .

ويمكن لإسبانيا أن تفتخر بمجموعة كاملة من المقررين ، من بينهم م . بنيتوأغيري M. Benito Aguirre ور . دولا ساغرا[2] R. de La Sagra .

إن المنشورات في الولايات المتحدة حول التربية في الخارج هي أيضاً عديدة ، وهناك مؤلفان يتجاوزان كل الآخرين .

هوراس مان Horace Mann ، وهو حقوقي في ثقافته ورجل سياسة فيما بعد كان في البداية سكرتيراً لـ «هيئة التربية» «Board of Education» في الماساشوستس ؛ وبعد اطلاعه على كتاب كوزان ، زار أوروپا وأضاف ملاحظاته في الـ «تقارير السنوية لأمانة سر الهيئة» Annual Reports of the Secretary of the Board .

(1) Par ex.: C. A. W. Kruse, Vergleichende Bemerkungen über das französische Schulwesen, Elberfeld, 1832; F. W. Thiersch, Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten Deutschlands, in Holland, Frankreich und Belgien, Stuttgart, 1838; L. Stein, Das Elementar- und das Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich, und andern Ländern, vol. V de son Verwaltungslehre, Stuttgart, 1868.

(2) Cf. F. Pedró, Los precursores espanoles de la Educación Comparada, Madrid, 1987.

إنه المنظم الأول للتعليم الرسمي الإلزامي والمجاني في الولايات المتحدة .

كما أسس مان داراً للمعلمين ستكون نموذجاً للكثير غيرها ، وناضل من أجل إلغاء العبودية .

ومواطنه هنري بارنارد Henry Barnard من كونكتيكوت ، جَال عدة مرات في أوروپا ليدرس التعليم فيها . يتميز هو أيضاً بصفته مروجاً ومنظّماً للتعليم الرسمي والإلزامي . فبارنارد هو على التوالي مدير لدار المعلمين ورئيس للجامعة ويصبح عام 1867 أول «مفوض للتربية في الولايات المتحدة» أي مدير المكتب الفيديرالي للتربية . فقد أدرجت ملاحظاته المتعلقة بالتربية في أوروپا ضمن عدة منشورات[1] .

أما الإنكليز المعروفون بكونهم من كبار الرحالة فلم يهتموا مع ذلك كثيراً بالتعليم في باقي أوروپا خلال القرن التاسع عشر . ومع ذلك يجب أن نذكر أن منشورات الشاعر والكاتب ماثيو أرنولد Mathew Arnold كان لها تأثيرها في النفوس في إنكلترا . فبعد أن أقام في القارة نشر عدة كتب[2] . حتى إنه كلف في عام 1865 رسمياً من قبل الحكومة البريطانية بدراسة التعليم في بلدان القارة . فمن خلال هذه الوظيفة وضع م .أرنولد أسس التربية المقارنة الأنكلوسكسونية لبداية القرن العشرين . فلم يتوقف عند وصف الوقائع أو جمع المعطيات بل درس أيضاً التقاليد التاريخية والطابع القومي لكل دولة مدخلاً التعليم في السياق الاجتماعي والجغرافي . لهذا لسبب يعتبر غالباً ليس كمحقق ولكن كرائد لمرحلة المنهجيات النظرية أو مرحلة التربية المقارنة المسماة كلاسيكية .

يقدم محققون آخرون من بعيد جداً لدراسة التربية في أوروپا الغربية

(1) H. Barnard, National Education in Europe, Hartford, 1854; id., National Education: Systems, Institutions, and Statistics of Public Instruction in Different Countries, New York, 1872.

(2) M. Arnold, The Popular Education of France with Notices to that of Holland and Switzerland, Londres, 1861; id., A French Eton, Londres, 1864; id., Schools and Universities on the Continent, Londres, 1868.

ومن ضمنها فرنسا . لا يمكن أن نتجاهل تحقيقات دومنغوفاوستينو سامينتو Domingo Faustino Samiento ، السياسي الأرجنتيني ، الكاتب والتربوي الذي نشر عام 1849 «في التربية الشعبية» . نشير كذلك إلى خوسيه بدرو ڤاريلا José Pedro Varela الذي جاء إلى أوروبا عام 1867 لينغمس في دراسة التعليم الرسمي في بلجيكا وفرنسا . ولدى عودته إلى الأوروغواي أصلح فيها التعليم الإبتدائي وأسس عام 1868 «جمعية أصدقاء التربية الشعبية» «Sociedad de Amigos de la Educación popular» ؛ فقد استوحت هذه الجمعية نشاطها من النشاط الذي بذلته «رابطة التعليم» البلجيكية (1864) والفرنسية (1866) .

أما من زيلندا الجديدة فقد وصل ر . لشلي R. Laishley الذي نشر عام 1886 التقرير عن حالة التربية في بريطانيا العظمى وفرنسا وسويسرا وإيطاليا وألمانيا وبلجيكا والولايات المتحدة .

ننهي هذا القائمة المجملة للمحققين الدوليين بروسيين . فالكاتب الشهير ليون تولستوي Léon Tolstoî جال في أوروبا الغربية بحثاً عن الوسائل الحديثة لإدخالها في مدرسته الخاصة ولكنه سيعود شديد الخيبة . تبع تولستوي مواطنه ك .د . أوشنسكي K.D. Ouchinski ؛ وسينشر الإثنان ملاحظاتهما .

رغم أن كل هؤلاء الرحالة والمحققين يدرسون التربية في الخارج بهدف إعداد إصلاحات في بلدانهم إلاَّ أن معظمهم مقتنع بأنه يستحيل نقل هذه النماذج كما هي . فكوزان كان حذراً ورأى ضرورة أن تتأمن بعض الشروط المسبقة قبل أن نتمكن من استيراد المؤسسات أو الإجراءات التربوية . ونظراً إلى الفوارق بين پروسيا وأميركا رأى مان Mann أنه يجب الإكتفاء باستعارة جزئية . اعتبر تولستوي على العكس أن أوروبا الغربية لا تقدم نموذجاً صالحاً لروسيا ورفض بصورة قاطعة التعليم الإلزامي على الطريقة الپروسية للروس الصغار .

كان فكسليار قد لفت النظر إلى أن دراسات القرن التاسع عشر تتعلق بصورة حصرية تقريباً بالتعليم الإبتدائي والدراسة الإلزامية ، بينما اهتم المؤلفون حوالي نهاية القرن بالمستوى الثانوي والجامعي[1] أيضاً . فالمنشورات الأولى كانت أيضاً أكثر نفعية ومهمتها هي إعلام السياسيين والتأثير في التشريع المدرسي .

إلاّ أن المؤلفين في القرن الماضي قد أظهروا تحفظات بالنسبة إلى النقل الكامل والخالص لمؤسسات مدرسية ، وإجراءات تربوية وأنظمة تعليمية ، إلخ . . . وبالفعل إن دراسة التربية في الخارج تسمح قبل كل شيء بأن نفهم أسباب نجاح أو فشل هذه الظاهرة التربوية أو تلك في بلد ما بصورة أفضل ؛ فيمكنها بشكل أكيد أن تدلنا على الكمائن التي يجب تجنبها ؛ كما تسمح بإعطائنا فكرة أفضل عن المشاكل التعليمية الموجودة في أوساط اجتماعية وسياسية مختلفة بعض الشيء مما يؤدي غالباً إلى فهم أفضل لنظامنا التعليمي الخاص بنا .

ومن المناسب بلا شك أن نتذكر التعليقات والإنتقادات التي أطلقها منذ أكثر من مئة سنة مراقبون يقظون في حين كان بعض الإصلاحيين يصرون على استيراد هذا «النموذج الياباني» أو تلك «المدرسة الأميركية بدون أي تبديل : فمن الأفضل أن نستفيد من دروس الماضي على أن نمضي وعيوننا مغمضة في تجديدات لا مستقبل لها .

III ـ التعاون الدولي

نشأت في مطلع القرن العشرين ظاهرتان بارزتان في تاريخ التربية المقارنة : فمن جهة نشهد ولادة التعاون الدولي الذي سيؤدي إلى تأسيس المكتب الدولي للتربية (BIE) في جنيف عام 1925 ؛ ومن ناحية ثانية نرى بداية المرحلة المسماة كلاسيكية أو مرحلة التنظير حول القوى والعوامل ، التي سوف تبلغ ذروتها خلال فترة ما بين الحربين .

(1) A. Vexliard, La pédagogie comparée, Paris, 1967, p. 28.

لقد تناول پدرو روسيللو بصورة موسعة رواد المكتب الدولي[1] BIE . لا شك أن جوليان كان قد نادى بالتعاون الدولي ولكن كي يتحقق تدريجياً كان علينا أن ننتظر مشاريع ومبادرات هـ . مولكنبوير H. Molkenboer (1885) ، آد . فريير Ad. Ferrière (1899) ، المكتب الدولي للمدارس الجديدة ، فر . زولنجر Fr.Zollinger (إبتداء من 1901) ، «اللجنة الدولية الدائمة لعلم النفس التربوي» ، إد . پيترز Ed. Peeters (1909) ، «المكتب الدولي للتوثيق التربوي» ، أوستاند ، أ . لوبونوا E. Lebonnois (1911) ، «المعهد التربوي الدولي» ، كاين ، مدام ف . فرن أندروس Mme F. Fern Andrews (1914) ، «المؤتمر الدولي للتربية» ، و . سكوت W.Scott (1914) ، «المجلس الدولي للتربية» ، ج . برتييه G. Bertier (1920) ، «المكتب الدولي للتربية» ، ومركز في مدرسة دي روش ، فرنوي ـ سور ـ آفر L'Ecole des Roches, Verneuil - Sur - Avre ، وغيرها كثير .

لقد أكد مؤرخو المكتب الدولي BIE الرسميون عن حق على القناعات السلمية والعالمية لكثيرين من هؤلاء الرواد[2] .

ويجب أن نضيف إلى هؤلاء أيضاً بعض المستنخبات ومحبذي الأسبرانتو (لغة دولية) الذين شجعوا حركة التعاون الدولي .

إن تاريخ المكتب الدولي للتربية لمعروف : فاندماجه بالأونيسكو عام 1969 أعطى لهذه المؤسسة التي أنجزت منذ 1925 عملاً بارزاً في مجال التربية المقارنة انطلاقة جديدة . لا يمكن أن نبالغ بالفعل في تقدير الدور الهام الذي لعبه المكتب الدولي BIE لصالح التربية والتعليم في العالم .

ولكن منذ الحرب العالمية الثانية لم يعد المكتب الدولي BIE وحده سيد الموقف . ففي الواقع أصبح التعاون الدولي في مجال التربية أمراً شائعاً في

(1) P. Rosselló, Les précurseurs du Bureau international d'éducation, Genève, 1943.

(2) B. Suchodolski et al., Le Bureau international d'éducation au service du mouvement éducatif, Paris, 1979.

المجموعة الكاملة للمنظمات الدولية ، مثل الأونيسكو ، المجلس الأوروبي ، المنظمة الاقتصادية الأوروبية ، المجموعة الأوروبية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلم (ALECSO) ، ومنظمة الدول الإيبرية ـ الأميركية للتربية والعلم والثقافة (OIE) .

IV ـ النظريات الكلاسيكية

إذا كانت ولادة التعاون الدولي تميز النصف الأول من القرن العشرين ، فإن هذه الفترة تعرف أيضاً بفترة النظريات الكلاسيكية التي تعتبر أن كل نظام تعليمي هو نتيجة ظروف تاريخية وعوامل معاصرة .

ومن الشائع اعتبار المؤتمر الذي عقده الموظف مايكل سادلر Michael Sadler في غيلدفورد (انكلترا) في تشرين الأول/أكتوبر عام 1900 بداية هذه المرحلة[1] . فسادلر كان في هذه الفترة المدير الأول لقسم الأبحاث في «هيئة التربية Board of Education ، السابق لوزير التربية في لندن . ففي خطابه يعبر عن الفكرة بأن كل نظام تربوي وطني هو مؤلف من عدة عناصر ، ويجب أن يدرس من خلال علاقته بالسياق الاجتماعي . فبالنسبة إليه يجب أن لا ننسى أبداً أن الأشياء (the things) التي تجري خارج المدرسة هي أكثر أهمية من تلك التي تجري داخلها لأنها تحدد وتفسر هذه الأخيرة . وحسب سادلر ، إن المدارس تشكل جزءاً مكملاً للمجتمع الذي تعمل داخله .

وعندما تحدث سادلر عن التعليم الألماني الذي يعرفه جيداً ويقدره أكد أن نظاماً من هذا النوع لا يعمل وحده ، it does not run by itself . فمميزاته قائمة على الإهتمام الوطني الذي يوليه الألمان للتربية .

(1) M. Sadler, How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?, réédité dans Comparative Education Review, vol. 7, 1964, n° 3, p. 307-314. Voir aussi J. H. Higginson, Selections from Michael Sadler. Studies in World Citizenship, Liverpool, 1979, p. 48-51.

فسادلر يعتبر نظام التربية «كالكائن الحي» ، هو محصلة صعوبات وصراعات الماضي التي تعكس نواقص الطابع القومي وفي الوقت نفسه تعمل على معالجتها . فالمقاربة التاريخية بالتحديد وكذلك تحليل ووصف مفهوم «الطابع القومي» كقوة غالبة على التعليم هما اللذان سوف يلعبان دوراً هاماً في التربية المقارنة الأنكلوسكسونية خلال فترة ما بين الحربين .

لقد أكد سادلر كذلك في المؤتمر نفسه عام 1900 على القيمة العملية للتربية المقارنة : إن دراسة أنظمة التعليم الأجنبية بطريقة ذكية سوف يجعلنا أكثر قدرة على فهم نظامنا القومي الخاص بنا .

إن المرحلة المسماة كلاسيكية أو مرحلة التنظير حول القوى والعوامل تمتد إلى الحرب العالمية الثانية . حتى إن بعض المؤلفين يعتبرون أن هذه المرحلة قد استمرت لفترة أطول ولم تنتهِ إلاّ في الستينات .

V ـ تعليم التربية المقارنة

شكلت السنة الدراسية (1899 - 1900) أيضاً بداية دراسة التربية المقارنة في التعليم الجامعي . فبالفعل إن جيمس أ . روسيل James E. Russell الذي كان أستاذاً وأصبح فيما بعد رئيس كلية المعلمين ، في جامعة كولومبيا في نيويورك ، هو الذي نظم في تلك الفترة محاضرات بعنوان «دراسة تقارنية لأنظمة التعليم» .

وقد تمّ الإحتفاظ[1] بكراسة تحدد أهداف هذه المحاضرات وفهرسها . يعرض روسيل ، حسب تعابيره نفسها ، نظرة شاملة عن عدة أنظمة تعليمية كي يتمكن طلابه من القيام بمقارنات ماهرة مع أنظمة أخرى أجنبية كانت أو أميركية . فخلال سنة (1899 - 1900) توقف على التعليم في ألمانيا ، بالمقارنة مع الأنظمة الفرنسية والإنكليزية والأميركية .

(1) Une brochure de 14 pages Comparative Study of Educational Systems, rééditée dans Comparative Education Review, vol. 7, 1963, n° 2, p. 189-196.

لقد غلبت المقاربة التاريخية : ففي كل بلد يرسم روسيل تطور التعليم منذ القرون الوسطى . ويهتم كسادلر بالعلاقات الوثيقة بين التربية والمجتمع بصورة دائمة : ففي الإستنتاجات التي تتعلق بالمانيا نجد مثلاً : «إن هدف التربية في ألمانيا هو تكييف التربية مع حاجات الشعب الألماني» . إن سادلر وروسيل لديهما إذن بعض المفاهيم المشتركة . كما نشير أيضاً إلى أن كراسة روسيل تؤكد بصورة واضحة على تربية الفتيات وذلك في كل مستوى من التعليم .

إن قائمة المراجع للمحاضرات التي أعطاها روسيل تحتوي على منشورات أميركية ؛ أما المؤلف الفرنسي الوحيد فهو ج . كومپيري G. Compayré الذي تشير الكراسة إلى ترجمته لتاريخ علم التربية .

لقد حذت جامعات هامة أخرى حذو جامعة كولومبيا خاصة في الولايات المتحدة وبدأت تنظم محاضرات في التربية المقارنة . فقد استعمل الأساتذة من جديد مفاهيم وأفكار سادلر وروسيل . ولتفسير «الاختلاف والتشابه في التعليم في عدة بلدان استخدموا مفاهيم غامضة مثل «الطابع الوطني» «الثقافة» ، «القوى» ، أو «العنصر» . ورغم أن منشوراتهم أصبحت أعمالاً كلاسيكية حقيقية ، إلاّ أنها لا تحتوي سوى على مقدمة عامة عن التربية المقارنة ووصف شكلي لبعض أنظمة التعليم القائمة في أوروبا الغربية (خاصة في بريطانيا وفي فرنسا وفي المانيا) وفي الولايات المتحدة .

كانت هذه حالة إسحق ليون كانديل (1881 - 1965) Isaac Léon Kandel المولود في رومانيا والذي أصبح بعد دراسته في المانيا وفي المملكة المتحدة أستاذاً في مانشستر عام 1905 ، ثم في نيويورك عام 1913 . إنه محرر «كتاب السنة التربوية» Educational Year Book في جامعة كولومبيا من عام 1923 إلى عام 1944 ، إلاّ أن منشوراته بنوع خاص المتعلقة بالتربية المقارنة هي التي سوف تبقى في الذاكرة[1] . بالنسبة إلى كاندل Kandel إن

(1) I. L. Kandel, Comparative Education, Boston, 1933; id., The new Era in Education. A comparative Study, Londres, 1955.

حقل دراستنا يجب أن يركز على القوى التي تحدد طابع النظام التعليمي أي العلاقات الحميمة الموجودة بين التربية «والنموذج الثقافي» (Cultural Pattern) للمجموعة .

فالتربية المقارنة يجب أن تدرس إذن التقاليد والقوى السياسية والإجتماعية والإقتصادية ، إلخ . ، التي تؤثر على التعليم في كل بلد .

أما النمساوي فريديريك شنايدر Friedrich Schneider (1881 - 1974) الأستاذ في بون منذ عام 1925 (حيث عزله النازيون عام 1934) ، ثم في سالزبورغ (1946) وميونيخ (1949) ، فيبحث عن تفسير الأنظمة التعليمية المختلفة في «القوى المتحركة» للشعوب[1] . فهذا ليس سوى تعبير آخر ليدل على الطابع القومي والعوامل المؤثرة في التعليم . . .

إلاّ أن شنايدر سوف يبقى بنوع خاص المقارن الذي أطلق المجلة الدولية للتربية ذات اللغات الثلاث عام 1931 ، وهي دورية علمية ينشرها حالياً معهد الأونيسكو للتربية (UIE) في هامبورغ . كما أنه من أوائل المقارنين الذين اهتموا بالتعليم الأوروبي .

وهناك أستاذان من أصل روسي ينتميان إلى مجموعة رواد التربية المقارنة نفسها : نيكولا هانس Nicholas Hans (1888 - 1969) ، وهو أستاذ في لندن[2] ، وسرجيوس هسّن Sergius Hessen (1887 - 1950) ، الذي درس على التوالي في براغ ، ڤارصوفيا ولودز[3] .

(1) Fr. Schneider, Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Pädagogik, Salzbourg, 1947; id., Europäische Erziehung. Pédagogie européenne. European education, Bâle-Fribourg, 1959; id., Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Forschung, Lehre, Heidelberg, 1961.

(2) N. Hans, Principles of Educational Policy. A Study in Comparative Education, Londres, 1929, 2e éd. 1933; id., Comparative Education, Londres, 1949, 3e éd. 1958.

(3) S. Hessen, Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten, dans Nohl et Pallat, Handbuch der Pädogogik, Langensalza, 1928.

لقد انكب هذان المؤلفان على السياسة التربوية بنوع خاص : الإلزام المدرسي ، والعلاقات بين المدرسة من جهة ، والدولة والأديان والإقتصاد من جهة ثانية .

إن كاندل وشنايدر وهانس وهسّن وغيرهم من الباحثين مثل هيلكر[1] Hilker وإليش[2] Ulich ، قد هيمنوا على مرحلة التنظير .

أكّد لي تان كوي في الموضوع نفسه أن هذه المرحلة لا تشكل عصر نضج التربية المقارنة ، «بل هي تخبط في وصف شكلي على حساب تحليل سير العمل الحقيقي ، وفي ملاحظات ذاتية لا يقدر مداها ، وفي الإستعانة في سبيل التفسير بمفاهيم غامضة كالطابع القومي والعنصر والإنسانية والقوى المتأصلة ، وهي مفاهيم تدل في الوقت نفسه على تأخر الإحصاء وتأخر التحليل السوسيولوجي ، تدل حتى على غياب البُعْد التاريخي . ولكن هذا لا يعني أن كل التعابير المستخدمة هي قابلة للنقد بل إن استخدامها هو القابل للنقد لكونه ناجماً عن نظرة مجردة لا تاريخية وجامدة»[3] .

ورغم هذا كانت أهداف رجال العلم هؤلاء نبيلة إذ إنهم كانوا على إدراك كامل إلى أي درجة تستطيع التربية المقارنة أن تساهم في تحسين المدرسة والبشرية .

(1) F. Hilker, Vergleichende Pädagogik, Munich, 1962. Hilker (1881 - 1969), directeur du «Zentralinstitu für Erziehung und Unterricht» à Berlin, révoqué par les nazis en 1933, est également le fondateur de la revue Bildung Erziechung en 1948.

(2) R. Ulich, The Education of Nations: a Comparison in Historical Perspective, Cambridge (Mass.), 1961. Ulich, 1890-1977, professeur à Dresde, puis à Harvard University (Mass., E.-U).

(3) Lê Thành Khôi, L'éducation comparée, Paris, 1981, p. 11.

الفصل السادس

التربية المقارنة المعاصرة

منذ الخمسينات قلبت الأحداث الديموغرافية والسياسية الإقتصادية والإجتماعية الثقافية حياة سكان الأرض وكان لها أثر كبير على تطور ونمو التعليم والإعداد . فلا عجب إذن من أن تتأثر علوم التربية بشكل عام والتربية المقارنة بشكل خاص بهذه التحولات التي توالت (وما تزال تتوالى) بوتيرة سريعة ومن أن تتقدم في الوقت نفسه على نحو لا سابق له .

I - تدويل الحياة

إن العالمية المتنامية للحياة اليومية وإدراك التبعية المتبادلة التي تميز اليوم العلاقات بين الشعوب والدول هي بلا شك الوقائع الأكثر تأثيراً في عصرنا .

فمنذ الحرب العالمية الثانية يزداد تدويل الحياة في البلدان الصناعية بدون توقف . فالتحرر من الاستعمار وسع نظرتنا إلى العالم التي كانت في السابق أكثر عرقية .

«فالعطل المدفوعة» الشهيرة فيما قبل الحرب - قضاء أسبوع في معظم الأحيان في المنزل - استبدلت الآن بإقامات طويلة في الخارج . فوسائل النقل الحديثة والسريعة تسهل الإنتقال إلى خارج الحدود ؛ كما تؤمن التزويد

اليومي لمتاجرنا بالأطعمة الغربية ـ فاكهة ، لحوم ، أسماك ، طرائد . . . ـ التي لا يعرف منها جدودنا إلاّ الاسم . فالمؤسسات الكبيرة ـ الصناعات والبنوك وشركات التأمين . . . ـ بسبب خضوعها لمقتضيات اقتصاد السوق لا تتوانى عن التدامج من أجل السيطرة على منافسة دولية لا ترحم . وحتى جيوش الدول ، المعاقل الأخيرة لاستقلال كل دولة ، تعمل اليوم تحت راية الأمم المتحدة .

وعلى مدار أربع وعشرين ساعة في اليوم تنقل لنا الموجات الهرتزية أخباراً وصوراً من العالم كله . . . وحتى من الفضاء الخارجي : فلنتذكر الأسفار الفضائية لغاغارين وآرمسترونغ وغيرهما الذين أثارت انتصاراتهم الخيالية معاصريهم .

كما يدرك البشر في أيامنا هذه أيضاً المشاكل شبه المستعصية التي يثيرها تلوث المحيط الذي هو النتيجة الحتمية للإكتظاظ السكاني وللإستغلال المبالغ فيه وأحياناً الخاطىء لكوكبنا الضعيف . كما نقدر أخيراً أن كل ما يجري على «سفينتنا الفضائية» يعنينا جميعاً مباشرة وغير مباشرة .

أما بالنسبة إلى التربية المقارنة فإن الأحداث التي أعادت قولبة طريقة عيشنا خلال العقود الأخيرة من الألف سنة الحالية كان لها غالباً آثار هامة بقدر ما هي غير متوقعة على المجال العلمي الذي هو موضوع هذه الدراسة .

II ـ تدويل التربية

إن بعض الظواهر التاريخية تدل بوضوح على أن التربية قد سبق أن «تدولت» منذ زمن غابر . فالجامعات الأولى كالمعهد الإسلامي العالي في فاس والجامعات المسيحية في سالِرْنْ وبولونيا وباريس وأوكسفورد قد اكتسبت صفة ما فوق القومية منذ أبعَد القرون الوسطى .

فالرهبانيات والجمعيات الدينية كالدومينيكان واليسوعيين كرست نفسها

للتعليم منذ تأسيسها ولم تسمح لنفسها أبداً بالإنغلاق ضمن حدود دولة ما : فبالنسبة إليها يجب على التربية أن تخدم مصالح الكنيسة ولا تخضع لأية سلطة علمانية .

كذلك الأمر بالنسبة إلى الأفكار الإصلاحية التي نشرها كبار التربويين من كومنيوس Comenius وحتى سيلستان فرينيه Celéstin Freinet أو أوفيد دكرولي Ovide Decroly فبقدر ما تسطع هذه الأفكار في داخل مواطنها الأصلية تسطع كذلك في الخارج .

وفي نهاية القرن ظهرت إرادة التعاون الشديد على المستوى الدولي أكثر فأكثر عند عدد كبير من الشخصيات البارزة في الوسط التعليمي . ومنذ ذلك الحين نشطت جمعيات عديدة ومراكز ومنظمات غير حكومية (ONG) في هذا المجال . إن بعض الأمثلة ستكون كافية لتبرهن على تدويل التربية هذا .

ففي الفصل الخامس كنا قد أبرزنا النشاطات التي عرضها أولئك الذين اعتبرهم روسيللو عن حق كرواد للمكتب الدولي للتربية في جنيف . ولكن هذا المكتب BIE لن يبدأ عمله كمركز للتوثيق والبحث والتنسيق ولن تتحقق أمنية مارك ـ أنطوان جوليان التي نادى بها عام 1817 إلاّ عام 1925 .

إننا نجد هذه الرغبة في التعاون الدولي نفسها عند بعض قياديي نقابات التعليم . إن المحاولة الأولى في هذا الإتجاه والتي انطلقت عام 1872 تحت اسم «الجمعية التربوية الكونية» من قبل «جمعية المعلمين في سويسرا الرومانية» لم تلق كثيراً من النجاح . وعلى العكس انتسب المعلمون بكثافة إلى «المكتب الدولي لإتحادات المدرسين» (BIFI) الذي تأسس في ليبج عام 1905 . يعد هذا المكتب (BIFI) حوالي 000 400 عضو في خمسة عشر بلداً أوروبياً لحظة اشتعال الحرب العالمية الأولى ، بينما انتسب 000 70 مدرس كاثوليكي إلى «الجمعية الكاثوليكية التربوية» (- Katholisch

Pädagogischen Weltverbandå التي بدأت نشاطاتها عام 1910 . بعد الحرب ، نظمت الحركة النقابية الدولية نفسها بصورة أفضل من أجل تأمين الرفاهية لأعضائها(1) .

وكما حدث تماماً للنقابيين ، إن رواد التربية الحديثة الذين كانوا في البداية معزولين سيحاولون بسرعة أن يتعرفوا أكثر إلى بعضهم البعض وأن يتعاونوا . فعام 1899 كان آدولف فريير Adolphe Ferrière (الذي لم يكن يبلغ في ذلك التاريخ سوى 20 سنة من العمر) قد أسس «المكتب الدولي للمدارس الجديدة» ؛ ولكن لم تنطلق «الرابطة الدولية للتربية الحديثة» حقاً إلاّ عام 1921 ، أثناء مؤتمر كاليه . والعدد الأول من مجلتها من «أجل عصر جديد» ظهر في كانون الثاني/ديسمبر عام 1922 .

في هذه الأثناء ، أقام كذلك ڤياديو مختلف «روابط التعليم» علاقات إلى حد ما منتظمة . فـ «الرابطة الفرنسية للتعليم» التي تأسست عام 1866 ، كانت قد رأت النور بعد اتصالات عديدة بين جان ماسي Jean Macé وڤياديي «الرابطة» البلجيكية وهي منظمة أكثر قدماً إذ تعود لعام 1864(2) .

فقد نبتت كالفَطر في مجموعة كبيرة من البلدان جمعيات مشابهة . إلاّ أن بنية دولية حقيقية تجمع كل هذه الجمعيات الشعبية في «رابطة دولية للتعليم والتربية والثقافة الشعبية» (LIEECP) ، لن تتأسس إلاّ بعد الحرب العالمية الثانية(3) .

علينا أن نتحدث أيضاً عن بعض النشاطات التربوية التي قامت بها

---

(1) F. Simon et H. Van daele, The international teachers' organizations until World War II, dans M. Depaepe et M. D'hoker, Opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber amicorum Prof. Dr. M. De Vroede, Louvain, 1987, p. 141-152.

(2) Histoire de la Ligue de l'enseignement 1864-1989, Bruxelles, 1990.

(3) تأسست الرابطة الدولية أولاً في باريس عام 1889 ولكن لم تعمل حسب بنيتها وموضوعها الحالي إلاّ منذ عام 1947 .

جميعات كـ «الإتحاد الدولي لمنظمات التراسل والتبادل المدرسي» (FIOCES) مثلاً التي أصبحت معروفة منذ 1929 . فالنسخ المطبوعة وأشرطة الفيديو هي حالياً من أنواع وسائل الاتصال المستخدمة بين مدارس مختلف البلدان التي تتناقلها تقريباً بشكل يومي .

فمنذ فترة ما بعد الحرب تلعب المنظمات الدولية دوراً متنامياً في مسار عالمية التربية . فنظراً إلى تعاظم تأثير هذه المنظمات لا يمكننا أن نتجاهلها في الصفحات التي ستتبع .

III ـ المقارنون يتنظمون في عالم متحول

إن تاريخ التربية يدل على أن العلاقات الدولية والتعاون مع الخارج كانت موجودة دائماً في عالم التعليم والإعداد .

ولكن لم يسمح الإنتشار على نطاق واسع في شبكات الإتصال للإختصاصيين أن يلتقوا بانتظام إلاّ بعد الحرب العالمية الثانية . إن الأسفار السريعة وتعميم وسائل الإتصالات تسهِّل العلاقات بين الإختصاصيين في بلدان متعددة فينظمون صفوفهم بسرعة : فتنشأ الجمعيات ، وتتأسس مراكز أبحاث جديدة ، وتتوالى المؤتمرات والاجتماعات العلمية وتتعدد المجالات التي تستكشف مجال التربية المقارنة . إن التأثير المتعاظم للمنظمات الدولية في قطاع التعليم والإعداد يحثّ على تطوير ميدان دراستنا . كذلك إن التحرر الكثيف من الإستعمار في الستينات والبحث عن أشكال جديدة من التعاون في مجال التربية مع العالم الثالث تفرض على مجالنا العلمي مهمات جديدة .

فحتى أواسط القرن العشرين ، كانت ما تزال التربية المقارنة حقل دراسة لعدد محدود جداً من الأساتذة العاملين في الجامعات الكبرى المشهورة في أوروبا الغربية وأميركا الشمالية خاصة ، ففي منشوراتهم ـ التي لم تتغير كثيراً منذ فترة ما بين الحربين ـ غلبت دائماً الطريقة الوصفية واهتموا تقريباً

بصورة حصرية بالتربية الشكلية في بعض بلدان العالم الغربي . ينبعث بشكل أكيد من منشورات ذلك العصر شيء من العرقية الأوروبية . فالنظام التعليمي لكل أمة ما زال يعتبر كظاهرة فريدة ومستقلة رغم أن الكثير من خصائصه يمكن مقارنتها بتلك الموجودة في الخارج . فيستمر الإهتمام «بقوى» و «بطابع» الشعب كعوامل محددة للتربية القومية . ولكن وقوع أحداث متعددة على التوالي سيقوم بسرعة بإنعاش التربية المقارنة وحتى بإعطائها زخماً جديداً .

فمن أجل تشجيع وترويج الأبحاث العلمية وتعليم التربية المقارنة أيضاً بدأ أساتذة الجامعة يتنظمون .

ففي عام 1956 أسس المقارنون الأميركيون «الجمعية الأميركية للتربية المقارنة» (CES) ، برئاسة العلامة النيويوركي الشهير ومتعدد اللغات الذائع الصيت وليام بريكمان William Brickman (1913 - 1986) . فيما بعد غيّرت الجمعية (CES) إسمها فأصبحت «جمعية التربية المقارنة والدولية» (CIES) ، محددة بهذا الشكل وبصورة صريحة نطاق حقل دراستها . وحالياً تعد هذه الجمعية (CIES) حوالي 1300 عضو (حوالي أربع مرات أكثر من جمعية التربية المقارنة في أوروبا CESE) ؛ إن أقلية من هؤلاء ليست لديهم الجنسية الأميركية . يدل هذا الرقم بوضوح على الإنطلاقة التي أخذتها التربية المقارنة في العالم الأنكلوسكسوني خلال العقود الأخيرة .

وبما أن جميعة التربية CIES كانت أول جمعية علمية من نوعها فقد شكلت نموذجاً لعدة منظمات أخرى من النمط نفسه . فكان الأوروبيون أول من استلهم المثل الأميركي . ففي أيار «مايو عام 1961 جمع الأستاذ اللندني ذو الأصل البلجكي جوزيف لوفيريس Joseph Lawerys 1981 - 1902) من حوله ستين إختصاصياً ، نصفهم تقريباً من الجنسية البريطانية[1] . أما الإختصاصيون الآخرون الذين يشاركون في هذا الاجتماع فيقدمون من

(1) M. McLean, Joseph Lauwerys. A Festschrift, Londres, 1981.

إثني عشر بلداً أوروبياً ؛ فهم أساتذة وموظفون يعملون في المنظمات الدولية[1] . فبسبب إعجابهم الشديد بالنموذج الأميركي قاموا بتأسيس «جمعية التربية المقارنة في أوروبا» (CESE) ؛ هذه الجمعية هي من حيث المبدأ مزدوجة اللغة رغم أن معظم أعضائها يتكلمون الإنكليزية .

في عام 1979 انتقلت السكرتاريا الدائمة للجمعية CESE من لندن إلى بروكسل . ولكونها «جمعية دولية ذات طابع علمي وتربوي ولا تهدف إلى الكسب» فهي تطابق الشروط التي حددها القانون البلجيكي لـ 25 تشرين الأول/أكتوبر عام 1919 ؛ ولذلك منحها قرار ملكي بتاريخ 26 شباط/فبراير 1980 وقّعه الملك بودوان Baudouin الشخصية المدنية .

إن التعاون الذي كان قائماً بين الجمعية CESE «والمؤسسة الأوروبية للثقافة» منذ 1961 سوف يتوطد أكثر فأكثر بعد انتقال السكرتاريا إلى بروكسل .

ومنذ الستينات ظهر عدد لا بأس به من جمعيات المقارنين الأخرى . فمعظمها تأسس داخل الدولة الواحدة وتميز بلغة واحدة . فمن بين جمعيات عديدة تلك هي حال الجمعيات الموجودة حالياً في بريطانيا العظمى والأرجنتين وكولومبيا وأوستراليا ونيوزيلاندا والصين والهند وكوريا ومصر وإسرائيل واليابان والمانيا وإيطاليا وإسبانيا والبرازيل إلخ . . . إن كل هذه الجمعيات تقريباً لديها نشرة ارتباط من أجل إعلام أعضائها بصورة منتظمة .

ومنذ عام 1967 يوجد في كندا جمعية مزدوجة اللغة ، هي «الجمعية الكندية للتربية المقارنة والدولية» أو (SCECI) (CIESC) . فمنذ تأسيسها ،

(1) Le premier Comité exécutif est composé de J. Lauwerys (Londres) président; Ph. Idenburg (Amsterdam) et P. Rosselló (BIE. Genève), vice-présidents; B. Holmes (Londres), secrétaire. Mme E. Hattinguais, directrice du Centre inter national d'études pédagogiques (CIEP) à Sèvres a fait partie du Comité de 1961 à 1963.

لعبت دوراً هاماً ليس فقط داخل هذا البلد الشاسع بل أيضاً على الصعيد العالمي . فهذه الجمعية تنشر بالأخص «التربية الكندية والدولية» وهي مجلة علمية هامة ، كما توزع نشرة أخبار (Newsletter) للبقاء على اتصال مع أعضائها .

إن «الجمعية الفرانكوفونية للتربية المقارنة» (AFEC) قد تأسست عام 1973 على يد الأب ميشال دوبوفيه Pr. Michel de Beauvais ، المدير المقبل للمعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIPE) في باريس وجان أوبا Jean Auba مدير المركز الدولي للدراسات التربوية (CIEP) في سيفر .

إن هذه الجمعية AFEC هي في وضع استثنائي إلى حد ما فهي بحصر المعنى ليست جمعية وطنية . بل يمكننا القول إنها اكتسبت الطابع «الدولي» بفضل عالمية اللغة الفرنسية التي تشكل صلة الوصل بين المنتمين إليها القادمين من أربعة أصقاع الأرض . إن هذا التنوع الكبير هو بلا شك ورقة رابحة أساسية خلال أعمال الجمعية AFEC التي تنعقد غالباً في المركز الدولي CIEP في سيفر وهو مكان لقاء ذو أهمية في تاريخ التربية المقارنة وتطورها الدولي . يلفت انتباهنا أيضاً كون التقليد أراد أن تكون الجمعية AFEC برئاسة شخص غير فرنسي واللغة الفرنسية بالنسبة إليه هي غالباً اللغة الثانية وحتى الثالثة[1] . وتنشر هذه الجمعية منذ تأسيسها «التربية المقارنة» وهي دورية لحساب الجمعية تستحق أن تحقق توزيعاً أكبر ؛ ومنذ عام 1990 تصدر هذه الجمعية AFEC أيضاً «نشرة ارتباط وإعلام» تحظى بتقدير شديد من قبل أعضائها .

إن كلاً من هذه الجمعيات يعيش نمطاً خاصاً به . فالجمعية الأميركية تعقد مؤتمراتها السنوية في شهر آذار/مارس وفي كل مرة في مدينة مختلفة . ومؤتمرات الجمعية الفرانكوفونية AFEC تتم حسب التقاليد في

(1) الرئيسة الحالية هي مارغريت سوذرلاند Pr. Margaret Sutherland وهي من اسكتلندا .

شهر أيار/مايو في مدينة سيڤر ، بينما يلتقي الزملاء البريطانيون كل سنة في أيلول/سبتمبر في أحد المجمعات الجامعية في المملكة المتحدة . أما مؤتمرات الجمعية الأوروبية CESE فهي تنظم مناوبة كل سنتين في بلد من القارة القديمة . وهكذا التقى المقارنون الأوروبيون عام 1988 في بودابست وعام 1990 في مدريد . وفي تموز/يوليو عام 1992 ، كان معهد الأبحاث في اقتصاد التربية (IREDU) في جامعة بورغونيه في ديجون ضيفاً في المؤتمر الخامس عشر الذي كان موضوعه «تقدير الإعداد : وجهات نظر تقارنية» ؛ والاجتماع العلمي السادس عشر للجمعية سيعقد في كوپنهاغن عام 1994 .

على أثر التحرر من الاستعمار الشامل بعد الحرب شغل هم تعميم التعليم والإنتشار العالمي للتربية المقارنة كل العقول . فحوالي عام 1960 دافع الأستاذ الكندي الشهير جوزيف كاتز Joseph Katz (1910 - 1988) عن مبادرتين متكاملتين هما : من جهة تنظيم سنة دولية للتربية ؛ ومن جهة ثانية ، «مجلس عالمي لجمعيات التربية المقارنة» (CMSEC) . إن مؤتمر ويليمسبورغ (1967) حول الأزمة العالمية للتربية[1] الذي انعقد بطلب من الرئيس الأميركي لـ.ب . جونسون L.B. Johnson يدعم هاتين المبادرتين ؛ وقد أعلنت سنة 1970 بموافقة الأونيسكو «السنة الدولية للتربية» .

في هذه الأثناء حمل التعاون الوثيق بين المنظمات الخمس في تلك الفترة (منظمات كندا وكوريا وأوروبا واليابان والولايات المتحدة) ثمارها . فأول «مؤتمر عالمي للتربية المقارنة» جرى في أوتاوا (كندا) في شهر آب/أغسطس عام 1970 . وكان موضوعه «إعداد المعلمين ومساعدة البلدان النامية» ، وهذا يعبر بوضوح عن اهتمامات مقارني تلك الحقبة .

فبفضل الصدى الذي أحدثته هذه النشاطات أصبح «المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة» يؤخذ على محمل الجد من قبل السلطات المعنية .

(1) لن ننسى النجاح العالمي الذي حققه كتاب ف.كومبز Ph. Coombs ، «الأزمة العالمية للتربية» ، باريس ، 1968 .

ومنذ عام 1972 اختارت سكرتاريا المجلس CMSEC مركزاً لها في جنيف في قصر ويلسن قرب المكتب الدولي BIE ، فنشأ تعاون مثمر بين الهيئتين . كما وافق الأونيسكو على قبول «المجلس العالمي» كمنظمة غير حكومية .

ومنذ عام 1970 ازدادت عائلة جمعيات التربية المقارنة بدون توقف[1] ؛ وهكذا اكتسب المجلس طابعاً عالمياً حقيقياً ولكن عمله أصبح أكثر تعقيداً وأكثر حساسية . «فالمجلس العالمي» أصبح في الوقت نفسه مركز ارتباط ، ومنظم المؤتمرات العالمية والملهم لعدة برامج أبحاث ، والناطق باسم المقارنين أمام المنظمات الدولية ، إلخ . ، دون أن يمتلك مع ذلك الوسائل المالية والمادية الملائمة . ورغم افتقاره الدائم للأموال نظم سلسلة من المؤتمرات العالمية ذات المستوى العلمي الرفيع :

ـ 1974 ، المؤتمر العالمي الثاني في جنيف : «فعالية وعدم فعالية المدارس الثانوية» ؛

ـ 1977 ، المؤتمر العالمي الثالث في لندن : «التنوع الثقافي والوحدة السياسية» ؛

ـ 1980 ، المؤتمر العالمي الرابع في طوكيو : «التقليد والتجديد في التربية» ؛

ـ 1984 ، المؤتمر العالمي الخامس في باريس : «التبعية والتبعية المتبادلة في التربية» ؛

ـ 1987 ، المؤتمر العالمي السادس في ريو دي جانيرو : «التربية والأزمة والتغيير» ؛

---

(1) بفضل تفاني قيادي هذه الجمعيات على الأخص . نقدم كل تقدير للرؤساء ج . كاتز J. Katz (كندا 1971 – 1974) ، ب . هولمز B. Holmes (المملكة المتحدة 1974 – 1977) ، م . هيراتسوكا M. Hiratsuka (اليابان 1977 – 1980) ، إ . إپشتاين E. Epstein (الولايات المتحدة 1980 – 1982) ، م . دوبوڤيه M. Debeauvais (فرنسا 1982 – 1987) ، ف . مازمان V. Masemann (كندا 1987 – 1991) ، ڤ . ميتر W. Mitter (المانيا ـ 1991) ؛ وكذلك إلى ر . ريبا R. Ryba في جامعة مانشستر وهو السكرتير المخلص للمجلس العالمي منذ عدة سنوات .

ـ 1989 ، المؤتمر العالمي السابع في مونريال : «التنمية والاتصال واللغة» ؛

ـ 1992 ، المؤتمر العالمي الثامن في پراغ : «التربية والديمقراطية والتنمية» ؛

ـ المؤتمر العالمي التاسع عقد في بكين عام 1995 .

يشترك في هذه المؤتمرات العالمية مئات الأشخاص قادمين من القارات لخمس . من بينهم عدد كبير من أساتذة التربية المقارنة وباحثون وكذلك وظفون وطنيون ودوليون وسياسيون وحتى وزراء .

رغم أن لكل مؤتمر عالمي موضوعاً خاصاً تجري مناقشته في الجلسات عامة وفي العديد من اللجان ، إلاَّ أن المشاركين المهتمين بالموضوع يغتنمون ـرصة ليلتقوا في مشاغل وجلسات جماعية للإنكباب على العديد من سائل المتنوعة .

من المحتمل أن يكون مارك ـ أنطوان جوليان المؤيد الأكيد للمؤتمرات علمية قد أحب الإشتراك في هذه اللقاءات الدولية كعضو فعال في واحدة ، أكثر من جمعياتنا . ألم يكتب قائلاً : «إن إنساناً معزولاً يمكنه أن يصيغ ـططاً واسعة ومفيدة . . . ولكن إذا توصل إلى الإنضمام إلى أناس آخرين ـضافر جهودهم مع جهوده يكتسب قدرة على العمل غير ـحدودة . . .»[1]؟

IV ـ الأدب العلمي للمقارنين

يعرف الطائر من ريشه ونحكم على النابغين خاصة من إنتاجهم علمي . إننا نجد كتابات للمقارنين الحاليين في منشورات متنوعة جداً : ـتب مدرسية ، مونوغرافيات ، حوليات ، كتب تكريم ، تقارير ، وثائق ، وريات ، بيانات ، إلخ . وبما أنه من المستحيل ذكرها جميعها لذلك سوف ـكتفي بمقدمة شديدة الإختصار للأدب المتخصص .

---

1) مارك ـ أنطوان جوليان ، المخطط . . . ص 14 .

1 . **الكتب المدرسية** . ـ إن فهرس لائحة المراجع في الصفحة 123 قد ذكر عدة كتب مدرسية . وهذه تستخدم في عدد لا بأس به من البلدان كمؤلفات تشكل مدخلاً لميدان بحثنا ؛ إنها مخصصة لطلاب الحلقة الأولى الجامعية في علوم التربية ولمدرسين المستقبل .

ليس لدى القارىء الفرانكوفوني خيار كبير ، فيمكنه أن يختار بين الجزء الثالث («التربية المقارنة») لمؤلف العلوم التربوية لـ م . دبس M. Debesse وج . ميالاري G. Mialaret (1972) ، وأنظمة الإعداد ضمن سياقاتها لـ پ . فورتر P. Furter (1980) ، والتربية المقارنة للي ثان كوي Lé Thànk Khôi (1981) ، والتربية المقارنة ، الطرق والمشكلات لفكسليار Vexliard (1967) . إن العديد من هذه المؤلفات مع الأسف أصبحت قديمة .

أما التربية المقارنة : المسائل والإتجاهات الحالية (1990) وهي منشورة أكثر حداثة للأونيسكو ، أصدرها د .د .هولز W.D.Halls ، فهي مترجمة عن الإنكليزية . ولكن بما أن الترجمة تساوي في معظم الأحيان «الخيانة» فإن القارىء اليقظ يجد فائدة في قراءة الكتاب بلغته الأصلية .

2 . **المونوغرافيات ، كتب التكريم ، والتقارير** . ـ سيكون عملاً تعجيزياً إذا أردنا أن نرسم صورة شاملة للإنتاج المكتوب حديثاً في مجال التربية المقارنة حتى لو توقفنا على لغة أو اثنتين أو حتى لو لم نهتم إلاّ بقارة واحدة . فلحسن الحظ يوجد حالياً عدد لا بأس به من مصادر المعلومات حول المراجع المتداولة عن التعليم والإعداد يتمثل فيها ميدان بحثنا جيداً .

فالباحثون لن يترددوا في مراجعة لوائح المراجع المتداولة والفهارس التي تحدد الدوريات (الدولية) مثل :

- Le Bulletin signalétique, Section 520. Sciences de l'éduca- – tion, Paris, CNRS (1947-);

- Perspectives documentaires en Sciences de l'éducation, Paris, INRP (1975-);

- Bibliographie pédagogique Suisse, Genève, Centre Suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation, (1970-);

- EDUQ: bibliographie analytique sur l'éducation au Québee, Québec, ministère de l'Education, (1981-);

- Canadian Education Index, Ontario, Canadian Education Association (1965-);

- Education Index, New York, Wilson (1932-);

- Current Index to Journals in Education, Phoenix AZ. Oryx Press (1969-);

- British Education Index, Leeds, University of Leeds (1961-);

- Contents Pages in Education, Abingdon, Carfax (1986-);

- Boletin internacional de bibliografia sobre educación/Bulletin in ternational de bibliogaphie sur l'éducation (BIBE), Madrid, Bibliografias Internacionales (1981 - -);

- BIB - report: Bibliographischer Index Bildungswissenschaften, Duisburg, Verlag für Pädagogische Dokumentation (1974 - -);

- ZEUS. Zentralblatt für Erziehungswissenschaft und Schule, Duisburg, Verlag für Pädagogishe Dokumentation (1985 - -);

إن القائمة ليست بالطبع شاملة . كما من البديهي أن الباحث يجب أن يتساءل دائماً حول وجود قائمة مراجع متداولة متخصصة في المنطقة أو البلد الذي يعنيه . فعندما يختار التعليم في أوستراليا كموضوع لدراسته ، يجب أن يراجع «فهرس التربية الأوسترالية» (...1957) ؛ وإذا أراد أن يعرف أكثر عن التربية في البلاد المنخفضة يجب أن ينقب في -On derwkjslieratuur. ADION (1983-....) .

كما من الأهمية بمكان أن نراجع لائحة موجودات بعض المراكز العلمية أو المكتبات المتخصصة . فنذكر مثلاً كاتالوغ مركز التوثيق في المكتب الدولي BIE في جنيف ، الموجودات الجديدة لمعهد الأونيسكو التربوي في هامبورغ ، لائحة الموجودات الجديدة لمركز التوثيق السويسري في مجال التعليم والتربية في جنيف ، Resúmenes analiticos en educación de adultos du CRE-FAL في باتزكوارو (المكسيك) أو في EUDISED R & D Bulletion du Conseil de l'Europe (ستراسبورغ) .

إن الباحث الحاذق يراجع أيضاً قواعد المعطيات وهذا ما يجب أن يتم غالباً في المكان المعد لذلك . وفي ميدان التربية المقارنة ننصح بـ EMILE de INRP في باريس ، EPIDOC de l'IIPE في باريس ، IBEDOC du BIE في جنيف ، PEDI du Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung في فرانكفورت سور ـ لو ـ مين PEPSY في كوبنهاغن ، REDUC في سانتياغو (شيلي) ، إلخ .

ولحسن الحظ إن المعلومات المجمعة في قواعد المعطيات هذه هي الآن متوفرة غالباً على أسطوانات أو CD-ROM (أسطوانات متراصة ذات ذاكرة ميتة) مما يوفر الكثير من التنقلات .

بعد مراجعة كل هذه المصادر يكون لدينا قائمة مراجع كاملة بأكبر قدر ممكن حول الموضوع الذي يهمنا .

3 . **الدوريات** . ـ في عام 1817 كان جوليان قد اقترح في مخططه . . . نشر بيان عن التربية «إذا تمت ترجمته عند الحاجة إلى عدة لغات ، قد يسمح بإقامة اتصالات دورية بين كل الناس المثقفين ، المهتمين بعلم التربية وقد ينتج عنه فوائد مباشرة . . .»[1] .

يوجد اليوم العديد من الدوريات المتخصصة في مجال التربية بشكل عام

---

(1) مارك ـ أنطوان جوليان ، المخطط . . . ص 11 .

ومجال التربية المقارنة بشكل خاص . ولكن من الملاحظ أن المجلات ذات اللغات المتعددة أو المترجمة إلى عدة لغات هي بالأحرى قليلة .

وأقدمها مجلة بثلاث لغات هي مجلة التربية الدولية : Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/ International Education Review/Revue internationale de pédagogie, التي أطلقها فريديك شنايدر Friedrich Schneider عام 1931 . ولكن بعد قليل أقيل أستاذ جامعة بون هذا من منصبه وتحولت مجلته إلى أداة دعاية للنظام القومي الإشتراكي . بعد الحرب العالمية الثانية عين شنايدر أستاذاً في سالزبورغ ؛ فنجح في تأسيس «Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft» وحاول أن يطلق من جديد طبع مجلة التربية الدولية . لقد اعتبر شنايدر من قبل زملائه المؤسس الحقيقي للتربية المقارنة في المانيا . فلا عجب إذن من أن يتم تقديمه كعضو شرف عند ولادة جمعية التربية المقارنة في أوروبا (CESE) عام 1961[1] .

إبتداء من عام 1955 ، انبعثت مجلة التربية الدولية من الرماد ولكن بنظرة جديدة كلياً وبصفة معدلة إلى حد ما . ورغم أن شنايدر ما زال ينتمي إلى اللجنة الإدارية إلاّ أن هذا المجلة ذات اللغات الثلاث أصبحت منذ ذلك الحين تحرر من قبل معهد الأونيسكو للتربية في هامبورغ . غير أن مجلة التربية الدولية الحالية التي تظهر أربع مرات في السنة ليست مخصصة حصراً للتربية المقارنة : فهي تطمح أيضاً إلى تشجيع المناقشات العلمية وتبادل المعلومات على المستوى الدولي . وتعالج المقالات المستجدات التربوية التي يتعدى أثرها الحدود كما تعالج الإتجاهات الكبرى في التربية في العالم كله .

يركز معهد هامبورغ بنوع خاص منذ السبعينات على تعليم الكبار . وهذا التوجه الجديد ينعكس بلا شك من خلال اختيار المقالات .

(1) أعضاء الشرف الأربعة المنتخبون سنة 1961 هم : ن . هانس (1888-1969) ، ف . هيلكر (1881-1969) ، إ .د . كاندل (1881-1965) ، وفر . شنايدر (1881-1974) .

كما أن هناك دورية متعددة اللغات تصدر خصيصاً من أجل تعليم الكبار والتعليم غير الشكلي في العالم بأسره هي Convergence. Revue internationale d'éducation des adultes .

ينشر هذه الدورية «المجلس الدولي لتعليم الكبار» في تورنتو (كندا) منذ عام 1968 . إلاّ أن الدورية الأكثر عظمة والمتخصصة فعلاً في ميدان بحثنا هي بلا شك مجلة التربية المقارنة Comparative Education Review ، الجهاز الرسمي للجمعية الأميركية CIES التي تنشر منذ عام 1956 . إن الأعداد الأربعة التي تظهر كل سنة تعد حوالى 600 صفحة : نجد فيها مقالات ذات مستوى رفيع ، وتقارير ، وقائمة مراجع عالمية بحسب المواضيع مرة كل سنة ولكن هذه القائمة تذكر فقط المنشورات باللغة الإنكليزية . فقراءة هذه الدورية الفصلية هي بالتأكيد ضرورة ملحة بالنسبة إلى كل مقارن جدير بهذا الإسم .

أما البريطانيون فلا يستهان بهم ، فمنذ عام 1964 أطلقوا «التربية المقارنة» (ثلاثة أعداد في السنة) وهي مجلة ظلت بإدارة الأستاذ اللندني البارز إدمون كنغ Edmund King حتى عام 1992 . بالإضافة إلى ذلك إن «الجمعية البريطانية للتربية المقارنة والدولية» (BCIES) تصدر منذ عام 1970 مجلة Compare . A journal of Comparative Education. كانت في الماضي تصدر مرتين في السنة ؛ ومنذ عام 1993 تظهر كل أربعة أشهر . إن شهرة هاتين المجلتين الإنكليزيتين تجاوزت بكثير حدود المملكة المتحدة بسبب المواضيع الحالية التي تعالجها ومجموعة المؤلفين المشهورين التي لديها وبسبب انتشارها الدولي .

أما مجلة التربية الكندية والدولية المذكورة سابقاً فهي منذ عام 1972 الناطق الرسمي للمقارنين أعضاء «الجمعية الكندية للتربية المقارنة والدولية» . إن هذه المجلة تستحق بلا شك انتشاراً أوسع في أوروبا .

ورغم المفاوضات التي جرت في الماضي فإن «الجمعية الفرانكوفونية

للتربية المقارنة» ، لم تستطع أبداً أن تجد ناشراً تجارياً لمجلتها «التربية المقارنة» ، والتي مع ذلك لا تقل قيمة مقالاتها عن قيمة مقالات الدوريات الإنكليزية .

ومنذ عام 1965 وحتى عام 1991 نشرت أكاديمية العلوم التربوية في الجمهورية الديموقراطية الألمانية السابقة مجلة Vergeichende Pädagogik . ومع ذلك فقد تردد بعض القرّاء الغربيين في إعتبارها مجلة علمية : أولاً لأنها تناولت دائماً مسائل التربية الكبرى في العالم انطلاقاً من وجهة نظر شيوعية تقليدية ، شبه مجهولة في الغرب ؛ وخاصة لأن هذه المجلة كانت تعلم القرّاء بطريقة ذاتية وحتى أحياناً حماسية عن التعليم فيما كان يدعى سابقاً بالدول الإشتراكية .

إن المقارنين في جمهورية المانيا الاتحادية ينشرون منذ عام 1977 مجلتهم Vergleichende Erziehungswissenschaft. Informationen - Berichte - Studien. ورغم إصدارها المحدود فهي مجلة علمية ذات قيمة عالية . وتشهد عدة أعداد عن مواضيع متخصصة من 200 إلى 300 صفحة على نبوغ زملائنا ما وراء الراين .

إلاّ أن المؤلفين الألمان أمامهم خيارات متعددة . فيمكنهم أيضاً نشر مقالاتهم في مجالات ليست مخصصة حصراً للتربية المقارنة مثل المجلة النصف سنوية والمزدوجة اللغة Zeitschrift für internationale erziehungs - und sozial - wissenschaftliche Forschung أو Pädagogik und Schule in Ost und West, Bildung und Erziehung, Zeitschrift für Pädagogik, etc.

أما الدورية ذات اللغات الثلاث وهي مجلة التربية الدولية والمقارنة Revue d'éducation internationale et comparée.

فتصدر في برشلونة منذ عام 1986 . تنشر هذه المجلة على شكل بطاقات مجهرية وهذا ما لا يحبذه القراء أبداً .

ومنذ عدة سنوات تنشر مجلة Ricerca Educativa وهي مجلة المركز الأوروبي للتربية «Centro Europeo dell'Educazione» (CEDE) ، في فراسكاتي (روما) مقالات بلغات متعددة ذات أهمية بالنسبة إلى ميدان بحثنا .

إن الذين يهتمون بالتعليم والإعداد في الدول النامية سوف يفيدون من اشتراكهم في «الجريدة الدولية لتنمية التربية» Internationel Journal of Educational Development . فمنذ عام 1981 تولي هذه المجلة الإنكليزية - الأميركية إهتماماً لمحو الأمية ، والإعداد المهني والاقتصاد والإدارة التربوية وإعداد المعلمين في العالم الثالث .

ولا يمكننا إلاّ أن نأسف لكون بعض المناطق المتخلفة كأميركا اللاتينية والكرايب لا تلقى اهتماماً كافياً في هذه الجزيرة مثل البلدان المنتمية إلى «الكومنولث» مثلاً .

إن الدورية التي تتوافق تماماً بلا شك مع المقاييس التي اقترحها جوليان عام 1817 هي Perspectives . وهي مجلة فصلية للتربية ، تنشرها الأونيسكو . وإلى جانب الطبعة الفرنسية لها يوجد أيضاً طبعة بالإنكليزية ، وبالإسبانية والعربية والروسية والصينية ؛ ولكن ما يفسر الشهرة التي تتمتع بها هذه الجريدة العلمية في عالم التربية هي على الأخص النوعية الممتازة للمساهمات فيها .

إن هذه المجلة Perspectives ليست متخصصة بمجال التربية المقارنة بكل معنى الكلمة . تتميز المطبوعة بتوجه دولي أو ثقافي مشترك تعبر عنه معظم النصوص . فالملفات - أي مجموعات المقالات المخصصة لموضوع محدد - هي من أكثر الملفات فائدة : فنسمح لأنفسنا بالإشارة إلى ملف «التربية المقارنة : تقرير مؤقت» في العدد 71 (الجزء 19 ، 1989 ، n3) إذ إنه يعالج الموضوع الذي يهمنا .

يوجد عدد لا بأس به من الدوريات التي قد تفيد الإختصاصي في

التربية المقارنة والتي باختيارها أهدافها تفرض على نفسها حدوداً معينة . فبعضها لا يهتم إلاّ بجزء واحد من العالم والبعض لا يعلم إلاّ عن قطاع محدد من التعليم أو الإعداد ، بينما تفضل مجموعة ثالثة المزج بين دراسة بلد أو منطقة ودراسة ميدان معين من التربية . في معظم الأحيان ، يوحي عنوان المجلة بشكل كاف بالوجهة التي على القارىء اختيارها . وهذه هي حالة «التعليم العالي في أوروبا» في المركز الأوروبي للتعليم العالي (CEPES) في بوخارست ؛ والجريدة الأوروبية للتربية : التي تصدر تحت رعاية المؤسسة الأوروبية للثقافة ؛ ومجلة المؤتمر الدائم لرؤساء الجامعات الأوروبية CRE - action ؛ وإدارة التعليم العالي للمنظمة الاقتصادية ؛ الجريدة الأوروبية لمدرس التربية ، التربية في آسيا والباسفيك ، والمجلة الفصلية للتربية الإسلامية وجريدة التربية الزنجية ، وجريدة التربية الهندية والمجلة اللاتينية ـ الأميركية للدراسات التربوية ، إلخ . إن هذه اللائحة ليست بالتأكيد شاملة !

تصدر دار للنشر نيويوركية ثلاثة مجلات لا تحتوي إلاّ على ترجمات من أجل إعلام الإختصاصيين الأميركيين عن تطور التيارات الكبرى في التربية في ثلاثة أجزاء من العالم . فالمقصود أولاً هي التربية السوفياتية Soviet Education التي تصدر منذ عام 1958 (السنة التي تفاجأ فيها الأميركيون بإطلاق أول قمر اصطناعي Spoutnik ، فراحوا يهتمون أكثر بالتعليم في الاتحاد السوفياتي) التي أصبح اسمها في عام 1992 التربية الروسية والمجتمع Russian Education and Society .

وقد ظهرت مجلة مشابهة هي التربية الصينية Chinese Education في عام 1968 على أثر الثورة الثقافية البروليتارية في الصين . والثالثة هي التربية الأوروبية الغربية Western European Education 1969 بالتأكيد كردة فعل على أحداث أيار/مايو عام 1968 ؛ وأصبحت تدعى منذ عام 1991 European Education .

إلى جانب الدوريات العلمية بكل معنى الكلمة إن المقارن المولع بالقراءة

ـ الذي يتعذر إخماد تعطشه إلى العلم ـ يجد أيضاً عدداً كبيراً من بيانات المعلومات المنشورة بانتظام ؛ نذكر من بين العديد منها الإعلام والتجديد في التربية للمكتب الدولي في جنيف ، وقائع جديدة/Newsletter للمجلس الأوروبي في ستراسبورغ ، التجديد في التعليم للمنظمة الاقتصادية الأوروبية OCDE في باريس ، الرسالة الإعلامية للمعهد التربوي IIPE في باريس ، CEDEFOP الأخبار والإعداد المهني للمراكز الأوروبية للتنمية والإعداد المهني CEDEFOP في برلين ، EURYDICE - info ، EUDISED البحث والتنمية ، إلخ .

وبما أن لائحة الدوريات وبيانات المعلومات تطول باستمرار فيصبح من الضروري قطعاً مراجعة قائمة المراجع المتداولة والفهارس ولوائح الموجودات وبنوك المعلومات لقوائم المراجع .

4 . ـ **الموسوعات** . يوجد حالياً في كل منطقة لغوية عدد لا بأس به من الموسوعات في علوم التربية بشكل عام . غير أن عدد مثل هذه المؤلفات المتخصصة فعلاً في ميدان بحثنا هو محدود جداً .

لقد نشر جوليو رويز بريو Julio Ruiz Berrio عام 1985 «التربية المقارنة» Educación Comparada في سلسلة «قاموس علوم التربية» Diccionario de Ciencias de la Educaciónâ» (مدريد ، آنايا) . إلاّ أن المؤلف المتقن الذي أصدره عام 1988 ث . نيفيل پونستلثويت T. Neville Postlethwaite موسوعة التربية المقارنة والأنظمة القومية للتعليم The Encyclopedia of Compative Educacion and National Systems of Education (أوكسفورد ، نيويورك ، برغامون) هو الذي تعود إليه باستمرار أوساط المقارنين .

5 . **الفهارس** . ـ (Les thésaurus)

نظراً إلى كون التربية المقارنة بحسب تعريفها تمارس في إطار دولي لذلك لا بد من استخدام الفهارس المتعددة اللغات . ويفضل الاستخدام

المعمم من الناظمات الآلية لمعالجة المعلومات ازداد عدد أدوات العمل الثمينة هذه في كل يوم . فهناك عدة فهارس حديثة جداً تصدر بعدة لغات في الوقت نفسه هي حالياً في متناول المقارنين .

فهرس التربية للأنيسكو : المكتب الدولي BIE صدرت عنه الطبعة الخامسة التي جرت مراجعتها وتوسعت عام 1991 . فكما تقول المقدمة (p.IV) ، إنه «يحاول تغطية مجال التربية والإعداد ، بنوع خاص من وجهة نظر السياسات والإدارة والتنظيم . فتركز المصطلحات على الفعل الحكومي الموجه نحو توحيد الأهداف وصياغة وتحسين أنظمة وبرامج التعليم الشكلية منها وغير الشكلية» . إذن ، إنها تماماً المواضيع الغالبة في الكثير من الدراسات المقارنة .

إن المفردات الفرنسية المختارة في هذه الطبعة التي جهّزها المكتب الدولي ترافقها مرادفاتها بالإنكليزية والإسبانية .

إن الفهرس الأوروبي للتربية المتعدد اللغات الذي نشر عام 1991 هو الذي حلّ محل فهرس EUDISED . إنه إنتاج مشترك للمجلس الأوروبي ولجنة المجموعة الأوروبية ، وبنوع خاص EUDISED (النظام الأوروبي للتوثيق والإعلام في مادة التربية) و EURYDICE (شبكة المعلومات عن التربية في المجموعة الأوروبية) . إن الفهرس الأوروبي للتربية قد نشر على التوالي بتسع لغات أي بكل لغة من لغات المجموعة ، ما لبثت هذه الطبعة أن ظهرت كوسيلة ضرورية تسهل بشكل كبير عمل الباحثين .

نشير إلى وجود فهارس وجداول أخرى مثل مصطلحات تربية الكبار (1985) مصطلحات التربية الخاصة (1983) ومصطلحات التعليم التقني والمهني (1984) وجميعها أصدرتها الأونيسكو ؛ أما فهرس التربية الكندي فيصدره ر . جيبسون R.Gibson/ (تورنتو ، 1991) ؛ وفهرس Thesaurus of ERIC descriptors ينشره ج . هوستون J.Houston (Phoenix, AZ. 12e éd في عام 1990 .

6 .ـ **الدليل السنوي** . ـ هناك العديد من الأدلة السنوية ـ التي ـ بسبب اتجاهها الدولي مارست تأثيراً كبيراً على التربية بشكل عام بقدر ما مارست تأثيرها على حقل بحثنا بنوع خاص .

هذه هي بلا شك حالة الدليل السنوي الدولي للتربية الشهير الذي ينشره المكتب الدولي BIE في جنيف منذ الثلاثينات والذي تشغل اليوم مجموعته الكاملة ، النادرة على كل حال ، عدة أمتار من الرفوف . فخلال العقد الأخير قام بعض المقارنين المعروفين عالمياً من بينهم ب . هولمز B. Holmes ور . كووين R. Cowen ، وأ . كنغ E. King ، وق . ميتر W. Mitter ، وج . ـ ل . غارسيا غاريدو J. - L. Carcia Garrido ، وز . مالكوفا Z. Malkova ، وس . تانغيان S. Tanguiane ، كل واحد منهم بكتابة جزء من هذا الدليل .

كما لعب علماء شهيرون دوراً كبيراً في نشر دليل سنوي هو Year Book of the National Society for the Study of Education (شيكاغو منذ عام 1902) وخصوصاً في الدليل السنوي التربوي Year Book of Education (منذ عام 1932 ومنذ عام 1979 World Year Book of Education ، لندن ـ نيويورك) ؛ نذكر من بين الأسماء الشهيرة ن . هانس ، N. Hans ، ج . بيردي G. Bereday ، ج . لويوريس J. Lauwerys ، وب . هولمز B. Holmes . فالعديد من هذه المؤلفات كانت نقطة انطلاق لمبادرات هامة أو على الأقل قد شجعت الأبحاث في العالم بأسره ، نشير في هذا الخصوص إلى الجزء العائد لعام 1956 بعنوان التربية والإقتصاد ، أو العائد لعام 1967 حول التخطيط التربوي .

7 . ـ الخاتمة . ـ إن إنتاج النصوص العلمية في ميدان التربية المقارنة في أيامنا الحاضرة ضخم إلى درجة أن المقارن المهتم الذي يحاول أن يبقى على اطلاع من خلال مراجعة الأدب المتخصص في مجاله العلمي بانتظام يلزم نفسه بمهمة هائلة حقاً .

V ـ المقاربات، النظريات والطرائق

إن تاريخ التربية المقارنة يظهر بوضوح أن دراسة «التشابه والفوارق بين الظواهر والوقائع التربوية (في علاقتها مع الإطار الاجتماعي والإقتصادي والسياسي والثقافي، إلخ .) في بلدين أو عدة بلدان وقارات أو على المستوى العالمي»، تسمح ـ وغالباً ما تتطلب ـ كل أنواع المقاربات والطرق .

في الفصل الخامس، من «تاريخ التربية المقارنة» كنا قد لاحظنا أن الغالبية العظمى من مقارني النصف الأول من قرننا يكتفون بالوصف وغالباً بطريقة عرقية مركزية للأنظمة القومية للتعليم في أوروبا الغربية وأميركا الشمالية .

وهم جميعاً مقتنعون بوحي من أفكار مايكل سادلر Michael Sadler، وجيمس روسيل James Russell وفريديرك شنايدر Friedrich Schneider، بأن النظام التربوي في كل بلد باعتباره ـ عن خطأ ـ كوحدة متجانسة، هو النتيجة النموذجية للتاريخ القومي ولطابع الشعب . ففي منشوراتهم يبينون أهمية الوقائع التاريخية والبحث عن هذا «الطابع القومي» الذي يعتبرونه في أساس التربية .

إن آخر ممثلي هذه المقاربة كان بلا شك الإنكليزي ڤرنون مالينسون Vernon Mellinson[1] . فبعد أن علم الفرنسية أصبح أستاذ التربية المقارنة في جامعة ريدنغ . استعار مالينسون كثيراً من أفكار كاندل، هانس، وشنايدر، وطبق بنوع خاص مفاهيمه في الوصف التاريخي للتعليم في بلجيكا . بعد الستينات افتقدت بشدة أفكاره العلمية؛ ولكن في عام 1975، كان ما يزال يدافع عن «الطابع القومي» كطريقة مقارنة في ملحق نشر في الطبعة الرابعة لمقدمته عن التربية المقارنة Introduction to the Study of Comparative Education . ورغم ذلك لم يعد ينجح في إقناع منتقديه .

(1) V. Mallinson (1910-1991). Auteur de: Introduction to the Study of Comparative Education, Londres, 1957, 4e éd. en 1975; id., Power and Politics in Belgian Education. 1815-1961, Londres, 1963; id., The Western European Idea in Education, Oxford, 1980.

منذ أواخر الخمسينات والتربية المقارنة في ذروة انطلاقها . فلنتذكر ولادة الجمعيات العديدة مثل جمعية التربية الدولية والمقارنة «Comparative and International Education Society (CIES) في عـام 1956 ، والجـمـعـيـة الأوروبيــة « L'Association d''éducation comparée en Europe (CES) ، وكذلك نتذكر التأثير الكبير لمؤتمراتهم . ولنتذكر أيضاً ظهور الدوريات الأولى المتخصصة فعلاً :

مـجلة التـربيـة المقـارنة La Comparative Education Review إبتداءً ءمن عام 1975 والتربية المقارنة Comparative Education إبتداء من عام 1964 .

لقد أثرت على ميدان بحثنا أيضاً عـوامل «خارجية» . فالتـحرير المتسارع من الإستعـمار غيّر ليس فقط العلاقات بين الدول بل على الأخص غيّر تكوين نطاق عمل المنظمات الدولية ؛ فقـد ارتفع عدد الدول الأعضاء في الأونيسكو مثلاً من 58 عام 1950 إلى 124 عام 1970 . كذلك إن «مجموعة البنك الدولي» عرفت توسعاً هاماً : فهي تعـد 103 بلدان عام 1966 مقابل 58 فقط عام 1956 . في عام 1960 أسس البنك الدولي «الجمعية الدولية للتنميـة» (IDA) من أجل التمكن من تقديم المساعدة الأفضل لأربعين بلداً من البلدان الأكثر فـقراً . بالإضـافة إلى ذلك بدأ «البنك الدولي للإعـمار والتنمية» (BIRD) منذ عـام 1962 برصد مصادر تمويل تهدف بنوع خـاص إلى تحسين وتوسيع التعليم والإعداد . نشير أيضاً إلى أن الكتابات الأولى الهـامة عن التـربية التي نشرها البنك الدولي سـوف تلفت بسرعة انتباه المقارنين .

إن مبـادرات دوليـة أخرى في ذلك العـصـر أثرت كذلك على التربيـة المقارنة : كخلق الأونيسكو لسلسلة من المكاتب والمراكز المناطقية للتربية في كل أنحـاء العـالم ؛ تأسيس (في عـام 1962) «مجلس التعـاون الثقـافي» (CDCC) للمجلس الأوروبي ؛ تأسيس «المعهـد الدولي للتخطيط التربوي» (IIPE) في باريس (عـام 1963) ؛ إطلاق «برنامج الأمم المتحـدة للتنميـة» (PNUD) عام 1965 ؛ وفي عام 1968 أنشأت المجموعة الاقتصادية الأوروبية «مركز البحث والتجديد في التعليم» (CERI) .

إن الدول المستقلة الجديدة تحاول أن تنظم «تربيتها الوطنية» ؛ ولكنها تريد في الوقت نفسه أن تتعاون مع جيرانها أو تنسق جهودها معهم . وهكذا عقد المؤتمر الأول لوزراء التربية والمسؤولين عن التخطيط الإقتصادي في الدول العربية في بيروت عام 1960 . ومنذ ذلك التاريخ بالتحديد بدأت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلم» (ALESCO) نشاطاتها .

وفي الحقبة نفسها نظم إثنا عشر دولة من أفريقيا جنوب الصحراء بالإضافة إلى مدغشقر التي انضمت إليها ـ بدعم من فرنسا ـ مؤتمراً لوزراء التربية الوطنية (CONFEMEN) ؛ هذه المنظمة التي مركزها داكار تضم الدول التي تشكل اللغة الفرنسية فيها إحدى لغات الدراسة . وفي عام 1970 ، أنشأت الدول الفرانكوفونية وكالة التعاون الثقافي والتقني (ACCT) ، التي خلقت على هذا النحو إمكانات جديدة للتعاون المتعدد الجوانب[1] . إن أشكالاً مشابهة من التعاون الثقافي تقوم بين حوالي خمسين بلداً ناطقاً بالإنكليزية ضمن مجموعة «الكومنولث» .

خلال الستينات ـ وهي فترة شديدة الإضطراب بالنسبة إلى التربية في العالم ـ انكبّ المقارنون على المقاربات والطرق في ميدان بحثهم . فظهرت عدة مؤلفات تقدِّم التربية المقارنة من وجهة نظر جديدة . وهذه هي حالة منشورات بريدي Bereday ، هلمز ، كازامياس Kazamias وماسيالس Mas-siales ، كنغ ، ونوا Noah وإكشتاين .

يقترح جورج بريدي بالنسبة إلى الأبحاث التقارنية أربعة مراحل من التحقيق : جمع ووصف المعطيات ، التحليل ، التجاور وأخيراً المقارنة[2] .

---

(1) P. Alexandre, La coopération francophone multilatérale dans le domaine de l'éducation, contribution au VIIIe Congrès mondial d'éducation comparée, Prague, juillet 1992.

(2) ج . بريدي ، (1920 - 1983) Comparative Method in Education N.Y. 1964 .
ولد في فارصوفيا وكان ضابطاً في الجيش البولوني أثناء الحرب ، درس في لندن وأوكسفورد ، أستاذ في نيويورك (جامعة كولومبيا) . رئيس تحرير مجلة التربية المقارنة (1957 - 1966) مدير مساعد للدليل السنوي للتربية (1957 - 1967) .

يدافع بريان هولمز بتأثير من كارل پوپر K. Popper وجون ديوي ، عن المقاربة بحل المسائل (Problem approach)[1] . إنما كازامياس وماسيالس هما مُعجبان باستخدام المعطيات الإحصائية في العلوم الإنسانية الأخرى وهي طريقة يودان إدخالها إلى التربية المقارنة من أجل الوصول إلى موضوعية علمية[2] أكبر . إدمون كنغ يستخدم طريقة أكثر عملية في مقاربته السياقية[3] . أكد هارولد نوا وماكس إكشتاين في بحثهما عن طريقة أكثر علمية أن استراتيجية البحث يجب أن تكون بالضرورة منهجية ومقيدة وتجريبية وناقدة[4] .

ومنذ الستينات جرى كذلك اقتراح مقاربات أخرى ، ونظريات وطرق .

إن بعض المؤلفين يعتبرون أن نظرية التقاربات هي الغالبة في ميدان بحثنا :

ففي بلدان متشابهة (مثل المجموعة الأوروبية مثلاً) ، تفرض الشروط الاجتماعية الاقتصادية والثقافية توفيقاً وحتى توحيداً للتربية . ولكن غيرهم

---

(1) ب . هولمز, Problems in Education. A Comporative Approach, Londres, 1965, (انظر أيضاً) Comparative Education: Some Considerations of Method, Londres, 1981.

هولمز (1920) أستاذ في جامعة لندن حتى عام 1985 (خليفة ج . لويوريس) ؛ عضو مؤسس وسكرتير (1961 - 1973) ورئيس (1973 - 1977) للجمعية التقارنية الأوروبية CESE .

(2) A. Kazamias et B. Massialas, Tradition and Change in Education: A Comparative Study, New York, 1965.

(3) إ . كنغ . World Perspectives in Education Londres, 1962, id., Comparative Studies and Educational Decision, Londres, 1968, id., Other Schools and Ours Londres, 1979, 5e éd., id., Education of Uncertainty, Londres, 1979.

كنغ (1914) أستاذ في كلية كنغز في جامعة لندن حتى عام 1979 (خليفة ن . هانز) .

(4) H. Noah et M. Eckstein, Toward a Science of Comparative Education, Londres, 1969,et aussi Scientific Investigations in Comparative Education, New York, 1969.

من المقارنين يركزون خصوصاً على الفوارق المتعاظمة أحياناً داخل الدولة نفسها . ففي بلدان عديدة يظهر للعيان[1] السياسة الضاغطة للمناطق والمجموعات وتأثيرها على التعليم .

بحث مؤلفون آخرون في نظرية التبعية التي تناولها البعض على أنها «إمبريالية ثقافية»[2] . فالحالات المعالجة عديدة . بعد عام 1945 نسخت الجمهوريات الشعبية لأوروبا الشرقية عن الإتحاد السوفياتي نظامه التعليمي كما أن احتلال اليابان من قبل الجيوش الأميركية ترك آثار اليانكي في التعليم الياباني . كما طبقت أيضاً هذه النظرية على المستعمرات السابقة وعلى علاقاتها مع القوى الإستعمارية في ذلك الحين : في معظم الأحيان فرض النموذج الأوروبي ولم يعتمد بحرِّية .

لقد أغنى موريس دبس M. Debesse التربية المقارنة بطريقة أخرى في مقاربة البحث . لقد دافع دائماً أستاذ السوربون الشهير هذا عن فكرة جغرافية التربية ولكن مع الأسف بدون نجاح كبير[3] . ومع ذلك لا ينكر أي إنسان أن خرائط الوقائع التربوية ـ خاصة طريقة الخارطة المدرسية ـ تلعب دوراً كبيراً في تخطيط التعليم[4] . ولا ننسى أيضاً أن الأستاذ الجنيفي بيار فورتر P. Furter نشر دراسة مبتكرة عن مساحات الإعداد[5] . إلاّ أن

(1) إن هذه الإختلافات داخل الدولة تبقى أو حتى تزداد . أمثلة على ذلك : إن إنكلترا وفرنسا يجب أن يلغيا ما يسمى «السيرة القومية (!)» المشار إليها في «مادة الإصلاح التربوي» لعام 1988 ، ولكن اسكتلندا وإيرلندا الشمالية لا تضعان هذه الوثيقة موضع التطبيق ؛ في المانيا يشرف اللندر Länder على التربية كما تفعل الكنتونات في سويسرا منذ زمن بعيد ؛ في بلجيكا الفوارق في التعليم بين المجموعات اللغوية الثلاثة لا تتوقف عن الإزدياد .

(2) M. Carnoy, Education as Cultural Imperialism, New York, 1974; P. G. Altbach et G. P. Kelly, Education and Colonialism, New York, 1978.

(3) M. Debesse, Pour un géographie de l'éducation, dans M. Debesse et G Mialaret, Traité des sciences pédagogiques, t. 3: Pédogogie comparée, Paris, 1972.

(4) J. Hallak, La mise en place des politiques éducatives: rôle et méthodologie de la carte scolaire, Paris, 1976.

(5) P. Furter, Les espaces de la formation, Lausannes, 1983.

هذه المساهمات للجغرافية في التربية المقارنة ظلت كما يقال بدون صدى في الأدب الإنكليزي .

إن الخطوة الكبيرة نحو الأمام منذ الحرب العالمية الثانية كانت بلا شك إدخال الإستخدام المتكرر للطرق الإحصائية والرياضية(1) . ومن البديهي أن انطلاق اقتصاد التربية واستخدام الإعلامياء قد دفعا هذا التطور .

إن المقارن المهتم يملك حالياً كل أنواع المعطيات الرقمية في مجال التربية والإعداد .

فالسلطات الوطنية المعنية تنشر الكثير من الإحصاءات الرسمية : عدد التلامذة ، والمعلمين والمدارس ومجموع نفقات التعليم ، والكلفة بالنسبة إلى كل تلميذ ، وتدفق التلامذة والطلاب على كل فرع ، إلخ . ورغم الاعتراف بصحة هذه المعطيات مع أخذ الحذر ـ إذ من الحكمة أن لا نثق بها مغمضي العينين ـ فمقارنة المعطيات بين بلدين أو ثلاثة بلدان يطرح غالباً مشاكل معينة .

إن نشر الإحصاءات من قبل المنظمات الدولية والمناطقية أصبح أمراً اعتيادياً . فالباحث لن يتردد في مراجعة المصادر التي وضعها الأونيسكو في متناوله ، المجموعة الاقتصادية ، المجموعة الأوروبية ، المجلس الشمالي «Nordic Council» ، ومكتب التربية الإيبرية الأميركية «Officina de Educación Ib-eroamericana» وكثيرون غيرها(2) .

ولكن لا حاجة إلى التأكيد أن استخدام الإحصائيات وخاصة معالجة النتائج المحصلة يجب أن تجري بكثير من الدراية .

(1) J. Porras-Zúniga, Comparative Statistics in Education, dans T. N. Postlethwaite, The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education, Oxford-New York, 1988, p. 21-28.

(2) Quelques exemples récents: Unesco, Rapport mondial sur l'éducation 1991, Paris, 1991; CERI, Regards sur l'éducation, Les indicateurs de l'OCDE, Paris, 1992; PNUD, Rapport mondial sur le développement humain 1992, Paris, 1992.

فهذه هي حالة التحليل النظامي : تجري إذن دراسة سير النظام التعليمي بمجمله مع الأخذ بعين الإعتبار للتبعية المتبادلة بين عناصره من أجل تحسين النتائج[1] .

إنها مقاربة محببة من قبل اقتصاديي التربية الذين يحللون تكاليف التعليم وعدد حَمَلة الشهادات بالنسبة إلى سوق العمل ، إلخ . . .

فالخاتمة التي نستنتجها هي : إن التربية المقارنة ليس لديها مقاربات ونظريات أو طرق خاصة بها . أو من الأصح القول إن ليس لديها حتى الآن إذ إن المقارنين ما يزالون يضعون موضع التساؤل طرائقياتهم كما تدل على ذلك منشوراتهم[2] .

صحيح أن التربية المقارنة تستعير الطرق من المجالات العلمية الأخرى ـ خاصة العلوم الاجتماعية ـ وذلك حسب موضوع البحث المطروح . ولكن أليست هذه هي حالة معظم ميادين الدراسات حالياً؟

إن إعداد الباحثين أيضاً يمكن أن يكون عاملاً محدداً . وخلال العقود الأخيرة كانت مساهمة الاختصاصيين في اقتصاد التربية مثلاً كبيرة جداً .

VI ـ ميادين البحث الجديدة

لقد تنوعت ميادين البحث في التربية المقارنة منذ الستينات بشكل واسع .

ومباشرة بعد التحرر من الإستعمار راح المقارنون الغربيون يهتمون بسكان العالم الثالث[3] .

(1) Voir Lê Thành Khôi, L'éducation comparée, Paris, 1981, p. 270-284.

(2) R. Cowen et P. Stokes, Methodological Issues in Comparative Education, Londres, 1981; J. Schriewer et B. Holmes (eds), Theories and Methods in Comparative Education, Francfort-sur-le-Main, 1988.

(3) Un exemple parmi beaucoup d'autres: Lê Thành Khôi (éd.), L'enseignement en Afrique tropicale, Paris, 1971.

فدراسة الظواهر والوقائع التربوية في البلدان الفقيرة أصبحت إختصاصاً شديد التميز من مجمل علوم التربية . فمن بين الخبراء بالتربية من أجل التنمية هناك حالياً اختصاصيون يهتمون بمنطقة واحدة : إما بالبلدان الأفريقية الناطقة بالفرنسية في جنوب الصحراء أو بالكرايبب الإسبانية إذا لم نذكر سواها من الأمثلة . كما نشير كذلك إلى أنه في التعاون من أجل التنمية ـ الذي يتعلق غالباً في البلدان الغربية بوزارات الخارجية ـ أخذ قطاع «التعليم والإعداد» أهمية كبيرة .

ومنذ أصبح تعليم الكبار ذا أهمية (التعليم الدائم ، التعليم المتكرر ، التعليم المتواصل ، إلخ .) اتجه عدد لا بأس به من المقارنين نحو هذا القطاع . كما أن مجالات أخرى حصلت أيضاً على اهتمام أكبر : وبنوع خاص هذه حالة تعليم وإعداد بعض الجماعات مثل المعلمين[1] ، المهاجرين ، اللاجئين ، الفتيات الصغيرات والنساء ، وحالة اندماج المعاقين .

كما جذبت أيضاً دراسة التعليم العالي عدداً من المقارنين[2] .

كما أن الأبحاث التقارنية حول التعليم (العالي) عن بُعد بجميع أشكاله هي أكثر حداثة (تلفزيون ، مراسلات ، أشرطة تسجيل ، هاتف وحتى أقمار اصطناعية ، أو مزيج من هذه الوسائل) .

«فالتوصية حول التعليم من أجل التفاهم والتعاون والسلام الدولي وحول التربية المتعلقة بحقوق الإنسان والحريات الأساسية» من قبل الأونيسكو (1974) فتحت كذلك آفاقاً جديدة[3] .

(1) G. Neave, The Teaching Nation: Prospects for Teachers in the European Community, Oxford, 1992.

(2) Voir: Ph. Altbach (ed.), International Higher Education. An Encyclopedia, Hamden (Etats-Unis), 1992; B. Clark et G. Neave (eds), The Encyclopedia of Higher Education, Oxford, 1992; H. Jablonska-Skinner et U. Teichler, Handbook of Higher Education Diplomas in Europe, Munich, 1992; G. Neave et F. Van Vught, Prometheus bound: The changing Relationship between Governement and Higher Education in Western Europe, Oxford, 1991.

(3) Voir par exemple: N. Bernstein Tarrow, Human Rights and Education, Oxford-New York, 1987.

إن أعمال الإقتصاديين أغنت التربية المقارنة بصورة معبر فتحليلات العلاقات كلفة ـ ربح ، والدراسات المتعلقة بالدفق المدرسي لمجموعة ما خلال مرحلة تعليمية ، والتوقعات حول عدد حاملي الشهادات ومقتضيات سوق العمل ، وسواها من الأبحاث غيرت كلياً حقل دراستنا[1] .

كما أن نقاط اهتمام أخرى شغلت كذلك عدداً من المقارنين : التواتر المدرسي ، إزدواجية اللغة ، محو الأمية ، السيرة الذاتية ، نوعية التعليم ، اللامركزية أو مناطقية التعليم ، العنف في المدرسة ، إلخ .

إن بعض الإختصاصيين يتابع كذلك ـ وبانتباه شديد ـ نشاطات الجمعيات الدولية وتأثيرها على التربية ؛ فلا يمكننا أن نتجاهل المنشورات التي تتناول البُعد الأوروبي للتنمية ولا البرامج الكبرى للمجموعة الأوروبية مثل ARION ، ERASMUS ، LINGUA ، TEMPUS ، FORCE ، PETRA ، IRIS ، HELIOS و EUROTECNET[2] .

غير أن الأبحاث الأكثر ضخامة هي بلا شك التي قامت بها منذ عام

(1) Voir par exemple: G. Psacharopoulos, Economics of Education Research and Studies, Oxford - New York, 1987.

(2) ARION (منذ عام 1978) : زيارات للدراسة لمدة أسبوع لخبراء التربية ؛ ERASMUS (1988 - 1990 و1991 - 1993) : European Action Scheme for the Mobility of University students برنامج عمل في مادة الحراك لطلاب التعليم العالي ؛ LIN-GUA . 1990 - 1994 : برنامج عمل يهدف إلى ترويج معرفة اللغات الأجنبية في المجموعة الأوروبية ؛ Tempus (1990 - 1993) : Trans - European Mobility Scheme for University Studies ، برنامج الحراك عبر أوروبا للتعليم العالي مع بلدان أوروبا الوسطى والشرقية ؛ FORCE : برنامج عمل المجموعة من أجل تنمية الإعداد المهني المتواصل ؛ PETRA (1989 - 1992) : برنامج عمل المجموعة على الإعداد المهني للشباب وتحضيرهم لحياة الراشدين والحياة المهنية ؛ IRIS (1988 - 1992) : شبكة المجموعة من برامج إعداد النساء ؛ HELIOS (1988 - 1991) و(1992 - 1996) : الإندماج المدرسي للمعاقين ؛ EUROTECNET (1985 - 1989) و(1990 - 1994) : برنامج عمل المجموعة لتشجيع الإبتكار في مجال التدريب المهني على التكنولوجيا الحديثة .

1959 الجمعية الدولية لتقييم المردودالمدرسي «L'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire» (IEA)[1] . فـالـ IEA هي منظمة غير حكومية يكشف جهاز الباحثين فيها الميدان التربوي بتقييم مهارات الطلاب في الرياضيات ، والعلوم ، والمسابقة الخطية ، وفهم القراءة ، والفرنسية والإنكليزية كلغات أجنبية وذلك في عدة بلدان معاً .

فالبحث الأول للـ IEA عن الرياضيات طبق في الستينات على 133000 تلميذ من إثني عشر بلداً صناعياً[2] . ومنذ ذلك الحين راحت تشكل ميادين أخرى موضوع تحقيقات الـ IEA في عدد كبير من البلدان ومع عينات من الطلاب ممثلة للسكان .

إن أهداف هذه الأبحاث الواسعة لعديدة . إن تحقيقات الـ IEA تسمح أولاً «بتقدير التأثير المتبادل للمتغيرات الاجتماعية الاقتصادية والمتغيرات التربوية على الفرق في النتائج بين التلاميذ ، وبين المدارس وبين أنظمة التعليم القومية وعلى الأخص بين البلدان الصناعية والبلدان المتخلفة»[3] .

ثانياً إن تحقيقات الـ IEA هي في أساس النقاشات التي تتوالى دائماً والتي بقدر ما نجدها في الأدب العلمي نجدها خلال المؤتمرات الدولية . لقد جرى بنوع خاص انتقاد الطرق المستخدمة (كتمثيلية العينات أو التساوي في معنى الأسئلة في لغات متعددة) ، وطريقة عرض النتائج واستخدامها من قبل المقررين أو الصحافة . ولكن بصرف النظر عن هذه التعليقات السلبية أحياناً ، لقد كانت النتيجة الرئيسية لتحقيقات الـ IEA أن الباحثين حسنوا الطرائقية في موضوع المردود المدرسي بتطبيقها على صعيد دولي .

---

(1) المعروف تحت اسمه الإنكليزي «International Association for the Evaluation of Educational Achievement» (IEA) .

انظر من بين أعداد أخرى العدد الخاص Comparative Education Review الجزء 31 ، 1987 ، والعدد 1 ؛ IEA ، 1991 IEA Guidebook, la Haye .

(2) Voir: T. Husén (ed.), International Study of Achievement in Mathematics, Stockholm, 1967; T. Postlethwaite et G. De Landsheere, Rendement de l'enseignement des mathématiques dans douze pays, Paris, 1969.

(3) Lê Thành Khôi, L'éducation comparée, Paris, 1981, p. 101.

كما أحيت تحقيقات الـ IEA النقاشات حول سلسلة من المشاكل التربوية الأخرى . مثل : كم يجب أن تكون مدة التعليم الإلزامي؟ كيف تتنظم التربية الشكلية من أجل تأمين مساواة حظوظ كل أنثى وكل ذكر؟ ما هي حسنات وسيئات التعليم الثانوي (الأدنى والأعلى) للجميع؟

كم يجب أن تكون مدة الدراسة في مرحلة الحصص المشتركة (الجذع المشترك) وابتداء من أي عمر يجب أن يبدأ الانتقاء وتوجيه الطلاب؟

يوجد حالياً أدب واسع حول أبحاث جمعية التقييم IEA التي يخطىء المدرسون واختصاصيو العلوم التربوية إذا أهملوه[1] .

---

(1) K. Travers et I. Westbury, The IEA Study of Mathematics I, Analysis of Mathematics Curricula, Oxford-New York, 1989; D. Robitaille et R. Garden, The IEA Study of Mathematics II. Contexts and Outcomes of School Mathematics, Oxford-New York, 1988; L. Burstein, The IEA Study of Mathematics III. Student Growth and Classroom Processes, Oxford-New York, 1992; M. Rosier et J. Keeves, The IEA Study of Science I. Science Education and Curricula in Twenty-Three Countries, Oxford, 1991; T. Postlethwaite et D. Wiley, The IEA Study of Science II. Science Achievement in Twenty-Three Countries, Oxford-New York, 1992; J. Keeves, The IEA Study of Science III. Changes in Science Education and Achievement 1970 to 1984, Oxford-New York, 1992; W. Pelgrum et T. Plomp, The Use of Computers in Education Worldwide, Results from the IEA 'Computers in Education' Survey in 19 Education Systems, Oxford - New York, 1991; T. Gorman, A. Purves et R. Degenhart, The IEA Study of Written Composition, vol. I: The International Writing Tasks and Scoring Scales, Oxford - New York, 1988; L. Anderson, D. Ryan et B. Shapiro, The IEA Classroom Environment Study, Oxford - New York, 1989; J. Keeves, Learning Science in a Changing World, La Haye, 1992; R. E. Degenhart (ed.), Thirty Years of International Research: An Annotated Bibliography of IEA Publications (1960-1990), La Haye, 1990.

ما هو بمثابة خاتمة...

أصبحت التربية المقارنة المعاصرة ميدان بحث مميز بين مجموع علوم التربية .

وهي كميدان أكاديمي تدرَّس في الجامعات الشهيرة الموجودة في أربعة أنحاء العالم ؛ وهي تشكل جزءاً ملازماً للإعداد الجامعي للإختصاصيين في علوم التربية ، وتشكل محاضرة إلزامية للذين يعدون أنفسهم لمهنة التدريس .

وحالياً ينتظم المقارنون في جمعيات معترف بها رسمياً ومحترمة عالمياً . فمؤتمراتهم الدولية وكذلك منشوراتهم العديدة تبرهن على المستوى العلمي الرفيع لأعمالها .

ويمكننا القول دون تشويه الحقيقة إن أي مظهر في التربية أو في الإعداد لا يفلت من رقابة الباحثين الذين يكشفون حقل دراستنا : وحتى نعرف حالياً مؤلفات تقارنية تعالج التربية المضادة للمخدرات والواقية من السيدا .

من البديهي أن تكون معظم هذه المنشورات مطبوعة باللغة الإنكليزية . ونعجب إذ نرى أن مواطني مارك ـ أنطوان جوليان «الباريسي» يستمرون في تجاهل أو إهمال المجال العلمي الذي أسسه . ففي الجامعات الفرنسية لا يوجد منابر للتربية المقارنة ، والنصوص التأسيسية للمعاهد الجامعية لإعداد المعلمين (IUFM) لا تذكر حتى حقل بحثنا هذا .

ونظراً إلى دينامية السياسة الفرنسية الثقافية في الخارج ، والعلاقات المميزة مع المستعمرات السابقة ، وعدد الطلاب الكبير في أراضيها ووجود مركز الأونيسكو والمجلس الأوروبي والمنظمة الاقتصادية OCDE والبرلمان الأوروبي على أراضيها فمن الصعب أن نفهم تأخر فرنسا في هذا الميدان . والتناقض مع كيبك ـ الذي ما زال تحت التأثير الأميركي ـ الكبير : ففي كندا تشكل التربية المقارنة جزءاً من المسيرة الجامعية ، والإختصاصيون كثر . لكن فرنسا التي تملك كل الأوراق الرابحة التي لا يستهان بها قد يكون بإمكانها قلب الوضع على مدى قصير .

فلننه عرضنا معبرين عن أملنا في أن تتحقق يوماً ما أمنية مارك ـ أنطوان جوليان : «إن الأبحاث في التشريع المقارن قد دفعت نحو الأمام علم التشريح . كذلك يجب أن تقدم الأبحاث في التربية المقارنة الوسائل الحديثة لتطوير علم التربية»[1] .

---

(1) مارك أنطوان جوليان ، المخطط . . . 1817 . ص . 13 .

ببليوغرافيا

Introductions

Altbach P. G., Arnove R. F. et Kelly G. P., *Comparative Education,* New York, Macmillan - London, Collier, 1982.
Altbach P. G. et Kelly G. P., *New Approaches to Comparative Education,* Chicago, Chicago University Press, 1986.
Debesse M. et Mialaret G., *Traité des sciences pédagogiques.* t. III : *Pédagogie comparée,* Paris, PUF, 1972.
Ferrer F., *Educación Comparada. Fundamentos teóricos, Metodología y Modelos,* Barcelona, PPU, 1990.
Fraser S., *Jullien's Plan for Comparative Education 1816-1817,* New York, Columbia University, 1964.
Furter P., *Les systèmes de formation dans leurs contextes,* Berne - Francfort-sur-le-Main, Lang, 1980.
Furter P., *Les espaces de la formation,* Lausanne, Presses polytechniques romandes, 1983.
García Garrido J.-L., *Educacion Comparada. Fundamentos y Problemas,* Madrid, Dykinson, 1982.
García Garrido J.-L., *Sistemas educativas de hoy,* Madrid, Dykinson, 1984.
Goetz H., *Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848). L'évolution spirituelle d'un révolutionnaire,* Paris, IPN, 1962 (traduit de l'allemand par C. Cuénot).
González Hernández A., *Lecturas de Educación Comparada,* Barcelona, PPU, 1991.
Halls W. D., *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines,* Paris, Unesco, 1990.
Holmes B., *Problems in Education : A Comparative Approach,* London, Routledge & Kegan Paul, 1965.
Holmes B., *Comparative Education : Some Considerations of Method,* London, Allen & Unwin, 1981.
King E., *Comparative Studies and Educational Decision,* London, Methuen, 1968.
Leclercq J.-M. et Rault C., *Quelle formation pour les 16-19 ans d'ici et d'ailleurs ?,* Paris, L'Harmattan, 1992.
Lê Thành Khôi, *L'éducation comparée,* Paris, A. Colin, 1981.
Marquez A. D., *Educación çomparada. Teoría y metodología,* Buenos Aires, El Ateneo, 1972.

Mialaret G., *Introduction aux sciences de l'éducation,* Paris, Unesco - Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1985.
Noah H. J. et Eckstein M. A., *Toward a Science of Comparative Education,* London, Macmillan, 1969.
Orizio B., *Pedagogia comparativa,* Brescia, La Scuola, 1977.
Orizio B., *L'educazione comparata oggi,* Frascati, Centro Europeo dell'Educazione, 1988.
Rosselló P., *Les précurseurs du Bureau international d'éducation,* Genève, BIE, 1943.
Scanlon D. G., *International Education. A documentary History,* New York, Columbia University, 1960.
Schriewer J. et Holmes B., *Theories and Methods in Comparative Education,* Frankfurt a.M. - Bern- New York - Paris, Lang, 1988.
Thomas R. M., *International Comparative Education,* Oxford - New York, Pergamon, 1990.
Tusquets J., *Teoría y práctica de la pedagogía comparada,* Madrid, Magisterio Espanol, 1969.
Vaniscotte F., *70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation,* Paris, Hatier, 1989.
Velloso A. et Pedro F., *Manual de Educación Comparada,* Barcelona, PPU, 1991.
Vexliard A., *La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes,* Paris, PUF, 1967.

Encyclopédies

Postlethwaite T. N., *Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education,* Oxford - New York, Pergamon, 1988.
Ruiz Berrio J., *Educación Comparada,* Madrid, Anaya, 1985 (Diccionario de Ciencias de la Educación).

Thésaurus

Thésaurus de l'éducation Unesco : BIE, Paris, Unesco, 1991.
Thésaurus européen de l'éducation, Luxembourg, Communautés européennes - Conseil de l'Europe, 1991.

Périodiques

Chinese Education, 1968-), Etats-Unis, ISSN 0009-4560.
Comparative Education Review, 1956-), Etats-Unis, ISSN 0010-4086.
Comparative Education, 1965-), Royaume-Uni, ISSN 0305-0068.
Compare, 1971-), Royaume-Uni, ISSN 0305-7925.
Convergence, 1968-), Canada, ISSN 0010-8146.
Education canadienne et internationale - Canadian and International Education, 1972-), Canada, ISSN 0315-1409.
Education comparée, 1973-), France.
International Review of Education - Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Revue internationale de pédagogie, 1955-), Pays-Bas, ISSN 0020-8566.

Journal of International and Comparative Education - Revue d'éducation internationale et comparée - Revista de Educación Internacional y Comparada, 1986-), Espagne, ISSN 0213-5280.
Perspectives, 1969-), France, ISSN 0304-3045.
Ricerca Educativa, 1984-), Italie.
Soviet Education. Depuis 1992 : *Russian Education and Society*, 1958-), Etats-Unis, ISSN 0038-5093.
Vergleichende Pädagogik, 1965-1991, Allemagne RDA, ISSN 0042-3920.
Western European Education. Depuis 1991 : *European Education*, 1969-), Etats-Unis, ISSN 1056-4934.

فهرس

HENK VAN DAELE

L'ÉDUCATION COMPARÉE

Traduction arabe
de
Dr. Georgette EL-HADDAD

EDITIONS OUEIDAT
Beyrouth - Liban

زدني علماً

224

التربية المقارنة

إن كتاب التربية المقارنة يشكل وثيقة علمية لا يمكن لأي عالم أو باحث تربوي أو اجتماعي إلاّ أن يطلع عليها ويعود إلى مضمونها المكثف والشامل في نفس الوقت، العام والتفصيلي معاً كمعظم كتب «سلسلة زدني علماً».

لا شك في أن المؤلف الذي أراد أن يعرفنا بميدان هام من ميادين العلوم التربوية يخفي ضمناً إيماناً وقناعة بأهمية التربية المقارنة ليس فقط لكونها تشكل علماً حقيقياً بموضوعها وطريقتها، بل بنوع خاص، من حيث أهدافها التي أطلعنا عليها على امتداد صفحات الكتب والتي تتلخص باحترام الآخرين وتخطي المشاعر العرقية وتعميق التبادل والتكامل والتعاون الدولي وتقرير التربية على الصعيدين المحلي والعالمي لتحسين المستويات الاجتماعية والاقتصادية وتخفيف المشاعر العدائية بين الشعوب من أجل سلام شامل وكامل للأفراد والإنسانية جمعاء...

EDITIONS OUEIDAT
B.P. 628 Beyrouth